



**SARA MARGARIDA
COSTA MARQUES**

**LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM COMPREENSÃO NA LEITURA**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2011

**SARA MARGARIDA
COSTA MARQUES**

**LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM COMPREENSÃO NA LEITURA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica/Línguas/Educação de Infância e 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedicatória

Ao meu filho Santiago

O júri

Presidente

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Professor Doutor Lino Moreira da Silva
Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia
Educativa da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Agradecimentos

À Doutora Cristina Manuela Sá, um agradecimento muito especial pela sua preciosa ajuda, disponibilidade revelada em todos os momentos, compreensão e enorme paciência com que sempre me auxiliou.

Ao meu marido pelo apoio e carinho com que me acompanhou

Aos meus pais pela sua compreensão, presença e incansável apoio nas várias etapas de preparação desta dissertação

À minha Tia Isaura, que se disponibilizou sempre para guardar o meu filho, para eu poder concluir este trabalho

Aos meus amigos, pelo apoio.

Palavras-chave

Abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, Ludicidade, Compreensão na leitura, 2º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente estudo visava determinar o papel que a ludicidade poderá desempenhar no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Com esta finalidade, procedeu-se à concepção e implementação de uma intervenção didáctica, centrada na abordagem de uma obra de leitura integral, de índole narrativa, com uma turma de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, recorrendo a uma metodologia de investigação-acção.

Foram recolhidos dados relativos às suas representações (através de questionários) e ao seu desempenho (através de actividades centradas na compreensão na leitura, realizadas a partir de textos narrativos), antes e depois da intervenção didáctica.

A análise de conteúdo destes dados e a comparação dos resultados permitiu concluir que os alunos registaram alguma melhoria em termos de compreensão na leitura, em diversos níveis, mas continuavam a revelar bastantes dificuldades na construção de inferências. Paralelamente, constatou-se uma evolução nas suas representações, que podemos associar a um acréscimo da sua capacidade de meta-reflexão sobre o seu desempenho em compreensão na leitura.

Keywords

Transversal approach of the teaching/learning of the mother tongue, Ludic practices, Conceptions, Reading comprehension

Abstract

The foreseen study aimed to determine the role that “ludic practices” could play in developing skills in reading comprehension.

With this purpose, we proceeded to the conception and implementation of a didactic intervention focused on the approach of a full literature reading, of narrative character, with a group of basic education students from the 5th grade, using action-research.

We collected data on their representations (through questionnaires) and their performance (through activities focused on reading comprehension of narrative texts), before and after the didactic intervention.

The content analysis of these data and the comparison of results indicated that students showed some improvement in terms of reading comprehension at various levels, but continued to reveal many difficulties in constructing inferences.

In parallel, there was an evolution in their representations that can be associated to the increasing capacity of meta-reflection on their performance regarding reading comprehension.

Mots-clés

Approche transversale de l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle, Jeux didactiques, Représentations, Compréhension écrite

Résumé

Cette étude avait pour but d'identifier le rôle joué par le jeu dans le développement de compétences en compréhension écrite. Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique centrée sur l'étude d'un récit, dans sa version intégrale, avec des élèves du Collège. On a adopté une méthodologie de recherche-action. On a recueilli des données concernant les représentations des élèves (à travers des questionnaires) et leur performance en compréhension écrite (à partir de questions concernant de petits récits), avant et après l'intervention didactique. L'analyse de contenu de ces données et le croisement des résultats a révélé que les élèves avaient amélioré leurs compétences en compréhension écrite à différents niveaux, mais avaient toujours du mal en ce qui concernait la construction d'inférences. D'autre part, on a constaté que les représentations concernant leurs compétences en compréhension écrite avaient changé, les rendant plus aptes à une méta-réflexion sur leur performance dans ce domaine.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. Problemática.....	1
2. Questões de investigação	1
3. Objectivos de investigação	2
4. Fundamentação teórica.....	2
5. Metodologia de investigação	3

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Transversalidade da língua portuguesa e objectivos do seu ensino/aprendizagem.....	6
--	----------

Capítulo 2 – Ensino/aprendizagem da língua portuguesa e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura	9
--	----------

Capítulo 3 – Ludicidade e seu papel no processo de ensino/aprendizagem	14
---	-----------

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 – Metodologia de investigação	17
---	-----------

4.1. Caracterização do estudo	17
4.2. Procedimentos metodológicos de recolha e análise dos dados	18
4.3. A intervenção didáctica	20

Capítulo 5 – Análise e interpretação dos dados	22
---	-----------

5.1. Caracterização dos alunos inquiridos.....	22
5.2. Representações dos alunos	27
5.2.1. Representações iniciais	27

5.2.1.1. Relativas a hábitos de leitura	27
5.2.1.2. Relativas à leitura na escola	32
5.2.1.3. Considerações finais	35
5.2.2. Representações finais dos alunos inquiridos	35
5.2.3. Comparação das representações finais às representações iniciais	42
5.3. Desempenho em compreensão na leitura	43
5.3.1. Desempenho inicial	43
5.3.2. Desempenho final.....	52
5.3.3. Comparação do desempenho inicial e do desempenho final	58
5.4. Cruzamento dos resultados da análise das representações e da análise do desempenho.....	59

Capítulo 6 – Conclusões e sugestões61

6.1. Conclusões	61
6.1.1. Relativas às representações	61
6.1.2. Relativas ao desempenho.....	62
6.2. Sugestões pedagógico-didáticas.....	62
6.3. Limitações do estudo.....	63
6.4. Sugestões para outros estudos	64

Bibliografia.....65

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo o género.....	22
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a idade	22
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a nacionalidade.....	23
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a situação profissional do pai	23
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a situação profissional da mãe ...	24
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a profissão do pai	24
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a profissão da mãe	25

Gráfico 8 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo o grau de instrução do pai	25
Gráfico 9 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo o grau de instrução da mãe	26
Gráfico 10 – Gosto pela leitura.....	27
Gráfico 11 – Motivos associados ao gosto pela leitura	28
Gráfico 12 – Hábitos de leitura.....	28
Gráfico 13 – Motivos associados aos hábitos de leitura	29
Gráfico 14 – Períodos de leitura	29
Gráfico 15 – Espaços de leitura	30
Gráfico 16 – Frequência da leitura	30
Gráfico 17 – Tipos de textos lidos	31
Gráfico 18 – Factores de motivação para a leitura de um livro	31
Gráfico 19 – Percepção do desempenho em compreensão na leitura	32
Gráfico 20 – Justificações relativas à percepção do desempenho em compreensão na leitura.....	32
Gráfico 21 – Factores promotores da compreensão na leitura	33
Gráfico 22 – Actividades escolares promotoras da compreensão na leitura	34
Gráfico 23 – Sugestões de outras actividades promotoras da compreensão na leitura	34
Gráfico 24 – Percepção do desempenho na compreensão da obra estudada	35
Gráfico 25 – Justificações relativas à percepção do desempenho em compreensão da obra estudada.....	36
Gráfico 26 – Factores promotores da compreensão na leitura	36
Gráfico 27 – Justificações relativas à importância dos factores promotores da compreensão na leitura.....	37
Gráfico 28 – Actividades escolares não usuais no ensino/aprendizagem da compreensão na leitura.....	38
Gráfico 29 – Preferências relativas às actividades realizadas no decurso da intervenção didáctica	39
Gráfico 30 – Justificação das preferências	40
Gráfico 31 – Contributo das actividades preferidas para a compreensão na Leitura.....	41

Gráfico 32 – Justificações relativas à compreensão da obra através das actividades preferidas pelos alunos	41
Gráfico 33 – Sugestões de outras actividades lúdicas promotoras da compreensão na leitura.....	42
Gráfico 34 – Desempenho inicial em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (compreensão literal).....	44
Gráfico 35 – Desempenho inicial em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (inferências lógicas)	45
Gráfico 36 – Desempenho inicial em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (inferências pragmáticas)	45
Gráfico 37 – Desempenho inicial em identificação das ideias principais do texto (compreensão literal).....	46
Gráfico 38 – Desempenho inicial em identificação das ideias principais do texto (inferências lógicas)	47
Gráfico 39 – Desempenho inicial em identificação das ideias principais do texto (inferências pragmáticas).....	48
Gráfico 40 – Desempenho inicial em identificação da estrutura característica do texto (<i>Situação inicial</i>)	49
Gráfico 41 – Desempenho inicial em identificação da estrutura característica do texto (<i>Complicação</i>)	50
Gráfico 42 – Desempenho inicial em identificação da estrutura característica do texto (<i>Resolução</i>)	51
Gráfico 43 – Desempenho final em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (compreensão literal).....	53
Gráfico 44 – Desempenho final em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (inferências lógicas).....	54
Gráfico 45 – Desempenho final em identificação das ideias principais do texto (compreensão literal).....	54
Gráfico 46 – Desempenho final em identificação da estrutura característica do texto (<i>Situação inicial</i>)	56

Gráfico 47 – Desempenho final em identificação da estrutura característica do texto (<i>Complicação</i>)	57
Gráfico 48 – Desempenho final em identificação da estrutura característica do texto (<i>Resolução</i>)	58

Anexos

Anexo 1 – Ficha de diagnóstico do desempenho em compreensão na leitura	1
Anexo 2 – Estrutura da ficha de diagnóstico	3
Anexo 3 – Ficha de avaliação do desempenho em compreensão na leitura	4
Anexo 4 – Estrutura da ficha de avaliação	6
Anexo 5 – Questionário inicial.....	7
Anexo 6 – Questionário final	12
Anexo 7 – Planificação da intervenção didáctica	14

INTRODUÇÃO

1. Problemática

O nosso projecto abordou o tema “Ludicidade e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura”.

Escolhemos este tema, porque, ao longo da nossa carreira de professora de Português, fomos nos confrontando com o desinteresse de muitos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico relativamente à leitura. Assim, pretendíamos determinar se o recurso a actividades lúdicas, no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, poderia contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte destes alunos.

Paralelamente, também nos fomos apercebendo da tendência que muitos professores têm para recorrer quase sempre às mesmas actividades a fim de trabalhar a compreensão na leitura: leitura do texto em voz alta (feita pelo docente ou por um ou vários alunos), seguida de formulação oral de questões e/ou de resposta a fichas de leitura, em que as mesmas questões são apresentadas por escrito, com o objectivo de avaliar a compreensão do texto estudado. Tal “esquema” conduz à desmotivação dos alunos e limita o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, pela repetição. Por outro lado, tal prática centra-se excessivamente na figura do professor reduzindo muito a participação dos alunos.

Também a frequência da unidade curricular de Didáctica da Língua Portuguesa, integrada no plano de estudos do 2º Semester do 1º Ano do Mestrado em Didáctica, fez aumentar o nosso interesse pela concepção, implementação e avaliação de actividades didácticas (nomeadamente de natureza lúdica) orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

2. Questões de investigação

Através do estudo que levámos a cabo, pretendíamos encontrar a resposta possível para uma questão de investigação: será que o recurso à ludicidade pode promover o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em alunos do

2º Ciclo do Ensino Básico?

3. Objectivos

O estudo tinha por objectivo avaliar a possibilidade de desenvolver competências em compreensão na leitura em alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, através da concepção e implementação de actividades de carácter lúdico.

4. Fundamentação teórica

A leccionação da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no 2º Ciclo do Ensino Básico fez-nos tomar consciência do facto de que ler não é apenas descodificar o que está escrito.

Na perspectiva de Sá (2004: 14), “Ler é decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico. (...) Ler implica também ser capaz de compreender e, para isso, é necessário não só ser capaz de extrair sentido do texto, mas também ser capaz de ‘emprestar’ sentido ao texto lido, invocando, a propósito do tema deste, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir.”

Segundo Sim-Sim (2007: 9), é fulcral a “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto”.

No 2º Ciclo do Ensino Básico, há que prosseguir o trabalho de ensino explícito da compreensão na leitura (iniciado no ciclo anterior e preparado durante a frequência da Educação Pré-Escolar), para levar os alunos ao aprofundamento da competências adquiridas neste domínio.

O lúdico deve fazer parte do processo de ensino/aprendizagem. Não só contribui para tornar as aulas mais dinâmicas, como leva os alunos a assumirem um papel mais activo e a envolverem-se mais nas actividades em curso.

Segundo Konder (2006), o lúdico tem potencialidade para despertar o interesse do aluno, fazendo com que este sinta satisfação em aprender. Esta maior motivação e

predisposição promove o desenvolvimento de competências, podendo contribuir para a melhoria do desempenho.

5. Metodologia de investigação

Adoptámos uma metodologia de cariz qualitativo, que permite ao investigador “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua” (Carmo e Ferreira, 1998: 177).

Recorremos a uma metodologia de investigação-acção (Bogdan e Biklen, 1994), que nos permitiu analisar criticamente as nossas práticas, para tentar concebê-las e implementá-las de uma forma mais fundamentada e ainda proceder à avaliação e validação das mesmas.

Assim, levámos a cabo uma intervenção didáctica com uma turma do 5º Ano de escolaridade de uma Escola Básica 2/3 do distrito de Coimbra, compreendendo 25 alunos. As actividades, centradas no estudo de uma obra recomendada para leitura integral, foram desenvolvidas nos espaços e tempos consagrados à leccionação das áreas curriculares não disciplinares de Projecto e Estudo Acompanhado.

Recolhemos dados relativos ao desempenho dos alunos, a partir de duas fichas de leitura incluindo questões relacionadas com um texto narrativo e implicando: i) a apreensão das ideias veiculadas pelos textos, ii) a identificação das suas ideias principais, iii) também a identificação da estrutura característica do texto narrativo, iv) a compreensão literal e v) a compreensão de sentidos implícitos através da construção de inferências (sobretudo lógicas, mas também pragmáticas). Uma das fichas foi aplicada antes do início da intervenção didáctica e outra, depois da sua conclusão.

Recolhemos também dados relativos às representações dos alunos sobre os seus hábitos de leitura e o seu desempenho em compreensão na leitura (através de um questionário que lhes foi passado antes do início da intervenção didáctica) e novamente sobre o seu desempenho (mediante a aplicação de novo questionário, após a conclusão da intervenção didáctica).

A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu-nos: identificar e caracterizar alterações no desempenho e nas representações dos alunos, determinar a

sua evolução e procurar causas para os fenómenos observados e ainda, pelo cruzamento dos dados relativos ao desempenho e às representações, verificar quão conscientes estavam os alunos do que faziam.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Transversalidade da língua portuguesa e objectivos do seu ensino/aprendizagem

O ensino/aprendizagem da língua portuguesa assume um papel fundamental no desenvolvimento de competências transversais, que contribuem para o sucesso escolar e para uma melhor integração social, inclusive em termos profissionais.

Estas visam “salientar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo.” (Ministério da Educação, 2001: 10).

No *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001: 31), mais concretamente na introdução à informação relativa à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, afirma-se que o domínio da língua portuguesa “é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar, profissional e no exercício pleno da cidadania”.

Para Pereira (2008), a transversalidade é um dos conceitos-chave essenciais para a compreensão da língua, enquanto elemento fundamental do desenvolvimento do ser humano e da sua integração na sociedade.

De facto, a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa constitui um meio privilegiado de promoção do desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita (esta última abrangendo a compreensão na leitura e a expressão escrita), que, entre outras, são essenciais, quer na vida académica, quer na inserção social.

O mesmo é referido por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 40), que são da opinião de que “um bom nível de proficiência na Língua Materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a Língua Materna constituem factores que favorecem uma aprendizagem bem sucedida.”

Segundo Luís Barbeiro (2004:1), a transversalidade da Língua Portuguesa “manifesta-se pela (quase) omnipresença dos discursos e pela multiplicidade de funções que podem desempenhar.”

Por outro lado, reconhece-se que a frequência das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, também pode contribuir para o desenvolvimento de

competências em comunicação oral e escrita, essenciais ao bom domínio da língua portuguesa, já que nelas todo o trabalho é feito com recurso a esta língua.

Referindo-se ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, Francisco (2005: 7) salienta que este “não é exclusivamente da responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, pois ensinar a compreender textos próprios das diferentes áreas (científica, histórica, literária, matemática) deveria ser um objectivo partilhado por todos os professores”.

Dentre as competências em comunicação que podem ser desenvolvidas através do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, destacam-se as ligadas à comunicação escrita, que, desde o início, é objecto de uma aprendizagem formal.

Optámos por privilegiar o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, no seguimento de Sá (2003: 58), que afirma que “[...] a compreensão na leitura é, obviamente, uma competência transversal, que desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extra-escolar. Ler e compreender textos são operações importantes no dia-a-dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.”

Segundo Sim-Sim *et al.* (1997:28), “na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.”

Também Martins e Sá (2008: 4) referem que “a leitura, a par da escrita, é uma das actividades mais importantes do universo social e escolar dos indivíduos. A sociedade actual e as suas constantes mutações exigem uma profunda reflexão sobre o que é a leitura, o papel que ocupa no currículo e a forma como é ensinada e avaliada.”

A rentabilização destas potencialidades da língua portuguesa requer que o seu ensino/aprendizagem seja abordado de uma forma transversal.

Para Marques (2007: 2), a transversalidade “pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projectos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas docentes.”

Sá (2011) aprofunda esta proposta, considerando que uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa implica que este processo se desenvolva:

- em interacção com as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (gerando interdisciplinaridade e levando os alunos a recorrer às suas competências em comunicação oral e escrita em variados contextos, que ultrapassam a aula de Português);
- tendo em conta a função social da língua (o que implica que os alunos vivam situações de aprendizagem significativas, que os levem a ter uma postura mais activa e dinâmica);
- valorizando as competências e os saberes adquiridos e desenvolvidos através da frequência das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e no universo extra-curricular, associado à vida quotidiana.

Capítulo 2 – Ensino/aprendizagem da língua portuguesa e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

São muitos os significados atribuídos ao conceito de *competência*.

Segundo Valadares (2003: 9): “É um conjunto de saberes estabilizados, um saber fazer e um saber para quê ou porquê, que introduz na competência a dimensão distintiva da mera capacidade técnica.”

Para Le Boterf (citado por Valadares, 2003: 19 e 20), “o conceito de competência pode ser encarado como:

- um saber mobilizar, aplicando-se aos saberes e ao saber-fazer num contexto particular;
- um saber combinar, já que aquele que é competente não se limita a adicionar saberes, mas sabe escolher e combinar, de forma pertinente, o seu manancial de saberes e saber-fazer, sendo a competência um saber combinatório;
- um saber agir e reagir, face a acontecimentos e situações complexas, visto que aquele que é competente não se limita a executar aquilo que está determinado, mas sabe ir mais além;
- um saber transferir, dado que aquele que é competente não se limita a repetir, mostrando-se capaz de inovar e promover a evolução da sua competência em função das modificações do seu contexto de trabalho;
- um saber partilhar, visto que não se é competente sozinho; de facto, é cada vez mais importante saber articular as suas competências pessoais com as dos outros, para assegurar a produtividade das equipas e para gerir os projectos transversais.”

Pode-se verificar que a noção de *competência* está associada à capacidade que cada indivíduo possui de utilizar as suas qualificações e conhecimentos na realização de actividades.

No entanto, Valadares (2003: 19) chama a atenção para o facto de que “[...] não existe ainda uma definição clara e partilhada deste termo. É ainda um conceito em desenvolvimento [...]”.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) também se apresenta uma definição de *competência* que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes, [...] pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” [...] e “se aproxima do conceito de literacia” (Ministério da Educação, 2001: 9).

Neste documento, foi estabelecido um conjunto de competências (gerais e transversais) consideradas essenciais na educação e formação dos alunos a frequentar o Ensino Básico em Portugal e a desenvolver através de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que fazem parte destes três ciclos de ensino. Foram também estipuladas competências específicas para cada uma das áreas curriculares.

De entre essas competências gerais, destacam-se algumas particularmente interessantes para o nosso estudo (Ministério da Educação, 2001: 15): (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

Paralelamente, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) salienta o importante papel que cabe à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, no desenvolvimento das competências gerais que apresenta. Segundo este, esta é a principal responsável pelo processo de ensino/aprendizagem dos alunos, na aquisição de saberes nas diversas áreas disciplinares.

Também as competências em comunicação oral e escrita, cujo desenvolvimento compete, antes de mais, à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, são vistas como

competências transversais. Pois, tal como refere Valadares (2003: 31), “ Só desenvolvendo capacidades a nível de leitura, compreensão e expressão orais e escrita, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social.

Neste estudo, optámos por nos concentrar nas competências em compreensão na leitura a desenvolver através do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, no âmbito da área curricular disciplinar do mesmo nome.

Sá (2004: 14) recorda-nos que “Ler é decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico. (...) Ler implica também ser capaz de compreender e, para isso, é necessário não só ser capaz de extrair sentido do texto, mas também ser capaz de “emprestar” sentido ao texto lido, invocando, a propósito do tema deste, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir.”

Também Sim-Sim (citada por Martins e Sá, 2008: 4) considera que “A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz (leitor) motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar.”

Apoiando-se no modelo de compreensão na leitura proposto por Walter Kintsch e Teun van Dijk, Sá (2002: 2) escreve: “A leitura e compreensão de textos escritos incluem diversas operações: identificar palavras; identificar a estrutura sintáctica do discurso; fazer a análise semântica do discurso, para ter acesso ao seu conteúdo conceptual ou proposicional, ou seja, ao seu sentido; fazer a sua análise pragmática, que permite encontrar o seu tema e as ideias mais importantes nele expressas; fazer a análise funcional do discurso, que permite determinar a sua intencionalidade e reagir a ela de forma adequada”.

Igualmente (Sá, 2002: 5), salienta a necessidade de levar o leitor a adquirir e saber usar estratégias que lhe permitam:

- apreender as ideias veiculadas pelo texto lido, o que implica a sua compreensão ao nível da microestrutura, correspondendo a uma base de texto abstracta, composta por proposições retiradas da superfície textual e organizadas entre si de modo hierárquico, com ligações asseguradas por um mecanismo de coerência - de natureza linear – ou inferências – responsáveis pela compreensão de sentidos implícitos;

- identificar as ideias principais nele expressas, o que implica a sua compreensão ao nível da macroestrutura, constituída por macroproposições, que podem estar directamente expressas na superfície textual ou ser construídas com base em proposições da base de texto explicitada, através da supressão (ou seja, eliminação de tudo o que não é indispensável para a interpretação de nenhuma proposição da base de texto), da generalização (ou seja, substituição de sequências de proposições por uma proposição geral que denote um conjunto imediatamente superordenado) e da construção (ou seja, substituição de uma sequência de proposições por uma só proposição que denota um facto global de que as proposições que ela substitui representam componentes ou consequências normais);

- reconhecer a estrutura característica do texto lido, isto é, a respectiva superestrutura, normalmente constituída por um certo número de categorias regidas por um conjunto de regras que definem a sua ordem habitual de sucessão.

Para que os seus alunos possam desenvolver competências em cada um destes níveis de compreensão (que tanto se aplicam ao discurso oral, como aos textos escritos), o professor precisa de recorrer a estratégias de ensino explícito da compreensão na leitura, que lhe permitam envolvê-los em situações que os levem a abordá-los.

A mesma autora (Sá, 2009) apresenta um conjunto de estratégias ao serviço do ensino explícito da compreensão na leitura, que visam a motivação dos alunos para esta actividade e o desenvolvimento de competências neste domínio. Assim, pensando no nosso estudo, destacamos as seguintes estratégias:

- em termos da motivação para a leitura
 - *Rodear os alunos de um universo de leitura* – ler alto para os alunos ou convidar alguém para o fazer; trazer para a aula elementos de transmissão da

Capítulo 2 – Ensino/aprendizagem da língua portuguesa e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

leitura (CDs e DVDs); ter na sala de aula livros para serem manuseados e lidos pelos alunos (podendo-se criar o “cantinho da leitura” ou recorrer à “biblioteca de turma”);

- *Variar as experiências de leitura dos alunos* – comparar um texto lido com outros do mesmo género; comparar a linguagem de um texto lido com a linguagem de outros textos; ler diferentes tipos de textos e com diferentes finalidades (para obter informação precisa, para seguir instruções, para aprender, para praticar a leitura em voz alta, por prazer, etc.);
- *Promover a partilha de experiências de leitura* – ler em voz alta para os outros; discutir o sentido de palavras ou de passagens de um texto; falar para os outros de textos lidos por si, tecer comentários sobre esses textos, ler passagens do texto apresentado; cruzar a leitura com outras actividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir de textos lidos) ou de outras formas de expressão (por exemplo, dramatizar, mimar, ilustrar, musicar textos lidos ou passagens destes);

- em termos de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

- Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos, recorrendo a actividades centradas em elementos do texto (palavras, frases, parágrafos) e nas ligações entre eles e ainda nas ideias veiculadas pelos elementos do texto;
- Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos, sobretudo através de actividades centradas na identificação das suas ideias principais e secundárias;
- Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido, sobretudo através de actividades centradas na identificação das diferentes categorias da estrutura característica do texto e da sua organização no texto lido.

Foram estes conceitos e princípios que guiaram a concepção, implementação e avaliação da intervenção didáctica que está no centro do nosso estudo.

Capítulo 3 – Ludicidade e seu papel no processo de ensino/aprendizagem

Segundo Lopes (2004: 12-13), a ludicidade é “um fenómeno de natureza consequencial à espécie humana. É acção e é efeito. Indica uma qualidade e um estado que não são apenas característicos da infância, mas sim partilhados por todas as faixas etárias ao longo da vida. [...] A essência da ludicidade reside nos processos relacionais e interaccionais que o Humano protagoniza ao longo da sua existência, atribuindo aos seus comportamentos uma significação lúdica. As manifestações da ludicidade ao emergirem da essência do próprio Humano, elas são [a ludicidade] o próprio ser que nelas se revela numa diversidade de comportamentos e de objectos, que podemos identificar como distintos, nomeadamente brincar, jogar, recrear, lazer e construir artefactos lúdicos e de criatividade”.

Segundo Piaget (1967), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Através dele processa-se a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objectos, as crianças estruturam o seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegam à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem. No decurso do jogo, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos como emocionais.

Nesta perspectiva, entende-se a ludicidade como um elemento facilitador do desenvolvimento motor e intelectual e uma peça essencial na socialização.

Para Teixeira (1995: 23), “O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. [...] As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais.

Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.”

Assim sendo, a aprendizagem que advém das actividades realizadas deriva da forma como elas cativam o aluno e promovem o seu envolvimento na sua concretização.

Para Oliveira (1985: 74), o lúdico é “[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto reconhecido como uma das actividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.”

Em suma, podemos constatar que a aprendizagem com o recurso à ludicidade cria ambientes gratificantes e envolventes, que servem como estímulo para o desenvolvimento integral do sujeito, mesmo em alunos do 2º ciclo do Ensino Básico, o público-alvo com quem desenvolvemos o nosso estudo. Podemos, igualmente, observar, nesta faixa etária, o entusiasmo dos alunos na realização das actividades propostas.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de investigação adoptada no nosso estudo, tendo em conta os objectivos para ele formulados e as questões de investigação para as quais se procurava obter respostas.

Apresentamos, igualmente, o contexto em que se desenvolveu esta investigação, a fim de facilitar a compreensão da sua natureza e do seu desenvolvimento metodológico.

4.1. Caracterização do estudo

O presente estudo decorreu no ano lectivo de 2010/2011, e teve como intervenientes:

- a investigadora/professora de Língua Portuguesa no 2º Ciclo do Ensino Básico, que concebeu, implementou e avaliou uma intervenção didáctica, constituída essencialmente por actividades de carácter lúdico orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa;
- uma turma do 5º ano de escolaridade de uma escola do 2º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Coimbra, constituída por 25 alunos, com quem o estudo foi desenvolvido.

Através do estudo que levámos a cabo, pretendíamos obter as respostas possíveis para a seguinte questão de investigação:

- Será que o recurso à ludicidade poderá promover o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?

Logo, o nosso objectivo era, essencialmente, contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte desses alunos.

Para concretizar o nosso estudo, optámos por recorrer a uma metodologia de tipo qualitativo, porque era nossa intenção compreender uma situação problemática, quer para podermos vir a actuar de forma diferente, quer para “influenciar” outras pessoas no sentido de remediar essa situação.

Decidimos adoptar uma abordagem do tipo investigação-acção, já que esta se adequava na perfeição a um estudo em que nos caberia o duplo papel de investigadora em Educação, à procura de respostas para um problema que tínhamos identificado, e de professora de Língua Portuguesa, a reflectir sobre o seu próprio trabalho, com o propósito de encontrar estratégias que permitissem superar o problema detectado, potenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Uma característica importante da investigação-acção é a continuidade do trabalho, em que os participantes observam, indagam e focalizam determinados aspectos através de reajustes constantes que melhoram a qualidade e adequabilidade da sua prática. É uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, por aproximar as partes envolvidas na investigação. No nosso caso, não foi possível assegurar essa continuidade, porque o contrato com a escola terminou inesperadamente, como acontece frequentemente nestes tempos de precariedade no trabalho.

A este respeito, Bogdan e Biklen (1994: 266) referem que “na investigação-acção os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objectivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças.” Ao agirem como investigadores, os professores tornam-se activos, tomam consciência das suas práticas, reflectem sobre elas e procuram melhorá-las.

4.2. Procedimentos metodológicos para recolha e análise dos dados

Após a reflexão sobre a metodologia a ser utilizada na nossa investigação, procedeu-se à concepção da intervenção didáctica a implementar e avaliar.

Tendo em conta o facto de pretendermos recorrer a uma metodologia de investigação-acção e de forma a melhor cingirmos o problema identificado para o nosso estudo, pareceu-nos importante começar por caracterizar o desempenho dos alunos em compreensão na leitura, antes de passarmos à implementação da intervenção didáctica, de forma a que esta se adequasse o melhor possível às lacunas reveladas pelo público-alvo.

Para esse efeito, recorreremos a um instrumento que, doravante, iremos designar por ficha de diagnóstico. Esta apresentava um texto narrativo, à semelhança do que iria ser trabalhado no decurso do próprio estudo (cf. Anexo 1), e incluía um conjunto de questões nele centradas, que nos permitiriam identificar e caracterizar o desempenho dos alunos relativamente a diversos aspectos da compreensão na leitura que nos parecia essencial ter em conta (cf. Anexo 2).

De forma complementar, após a conclusão da intervenção didáctica, recorreremos a um novo instrumento de caracterização do desempenho dos alunos em compreensão na leitura, doravante designado por ficha de avaliação (cf. Anexo 3). Esta apresentava uma estrutura semelhante à da ficha de diagnóstico (cf. Anexo 4), de modo a que a comparação dos resultados da análise das respostas dadas pelos alunos às duas permitisse determinar se tinha havido alterações no seu desempenho, em que consistiam estas, quais seriam as suas causas e que relações haveria entre elas e a intervenção didáctica levada a cabo junto dos alunos.

Paralelamente e tendo em conta a importância da meta-reflexão para o sucesso de todos os processos que conduzem ao desenvolvimento de competências, pareceu-nos importante identificar e caracterizar as representações dos alunos sobre o seu desempenho neste domínio, antes e depois da intervenção didáctica.

Assim, antes de darmos início a esta, foi passado aos alunos um primeiro questionário (cf. Anexo 5), que tinha como finalidade proceder à sua caracterização e recolher dados relativos às suas representações iniciais sobre o seu desempenho em compreensão na leitura (*Parte III – Eu e a leitura na escola*) e ainda outros aspectos que pareceram importantes (nomeadamente, os seus hábitos de leitura, contemplados na *Parte II – Eu e a leitura*).

Após a conclusão da intervenção didáctica, passamos aos alunos um segundo questionário (cf. Anexo 6), construído a partir do primeiro, mas diferente deste, que visava apurar as suas representações finais sobre o seu desempenho em compreensão na leitura.

Comparando os resultados da análise das respostas dadas aos dois questionários, pretendíamos também determinar se as suas representações se tinham alterado, em que

consistiam as mudanças, quais seriam as suas causas e que relações haveria entre elas e a intervenção didáctica levada a cabo junto dos alunos.

Os dados recolhidos (relativos ao desempenho e às representações) foram objecto de uma análise de conteúdo que Laurence Bardin (1979: 42) como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo a mesma autora, a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: i) a pré-análise (fase de organização propriamente dita); ii) a exploração do material (fase de codificação, desconto ou enumeração); iii) o tratamento dos resultados, feito com base na inferência e conduzindo à sua interpretação.

Por fim, procedemos ao cruzamento dos resultados da análise do desempenho e das representações, para determinarmos se os alunos que participaram no nosso estudo estavam conscientes do seu perfil em termos de competências em compreensão na leitura.

4.3. A intervenção didáctica

A intervenção didáctica (cujas concepção já teve em conta os resultados da análise do diagnóstico do desempenho dos alunos em compreensão na leitura e das suas representações iniciais) consistiu no estudo de uma obra de índole narrativa, recomendada para leitura integral: “A trisavó de pistolas à cinta”, de Alice Vieira. Ocupou oito sessões de 90 minutos e incluiu actividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura (cf. Anexo 7).

Estas estavam focadas em diversos aspectos da compreensão na leitura:

- apreensão das ideias veiculadas pelo texto

- diálogo com os alunos sobre as suas expectativas em relação ao conto a estudar,
- diálogo com os alunos sobre os excertos da obra apresentados em cada sessão, recorrendo a diversas formas de expressão;

- identificação das ideias principais do texto

- diálogo com os alunos sobre as suas expectativas em relação ao conto a estudar,
- diálogo com os alunos sobre os excertos da obra apresentados em cada sessão, recorrendo a diversas formas de expressão,
- elaboração de um esquema alusivo à acção de uma das personagens,
- elaboração de bandas desenhadas relativas às diferentes fases da narrativa;

- identificação da estrutura característica do texto narrativo

- elaboração de figuras alusivas às personagens da narrativa com balões relativos às suas características,
- elaboração de bandas desenhadas relativas às diferentes fases da narrativa.

Simultaneamente, estas actividades permitiram trabalhar a compreensão literal, recuperando informação explícita no texto (descrição do espaço onde decorre a acção principal), e a compreensão inferencial, com recurso à construção de inferências lógicas (elaboração de uma banda desenhada comparando a história real com a história fantasiada) e pragmáticas (caracterização da personagem central da narrativa).

Capítulo 5 – Análise e interpretação dos dados

5.1. Caracterização dos alunos inquiridos

Antes de apresentarmos a análise das representações iniciais dos alunos que participaram no nosso estudo, vamos caracterizá-los a partir das respostas dadas ao primeiro bloco do questionário inicial, intitulado *Parte I – A tua identificação* (cf. Anexo 5).

O Gráfico 1 revela-nos uma distribuição quase equitativa entre os dois géneros (Questão 1).

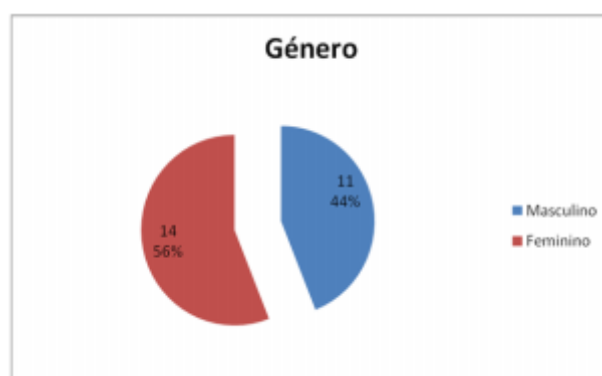


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo o género

O Gráfico 2 permite-nos constatar que maioria dos alunos tinha 10 anos (Questão 2).

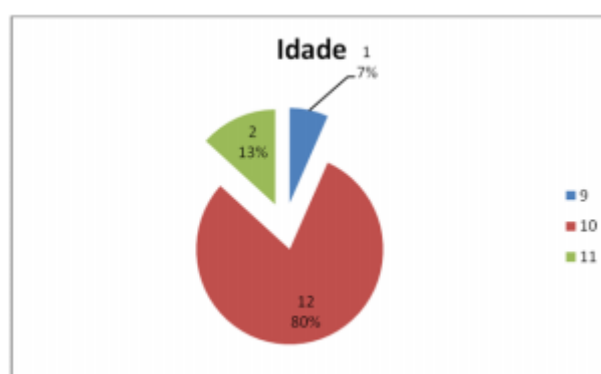


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a idade

Lendo o Gráfico 3, podemos ver que a quase totalidade dos alunos da turma tinha nacionalidade portuguesa (Questão 3).



Gráfico 3 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a nacionalidade

O Gráfico 4 revela-nos que a maioria dos pais estava no activo (Questão 5).



Gráfico 4 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a situação profissional do pai

O Gráfico 5 permite-nos constatar que o mesmo acontecia com as mães, embora a percentagem de desemprego entre elas fosse superior à registada para os pais.



Gráfico 5 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a situação profissional da mãe

Através da Questão 7, inquirimos os alunos sobre a profissão exercida pelo pai.

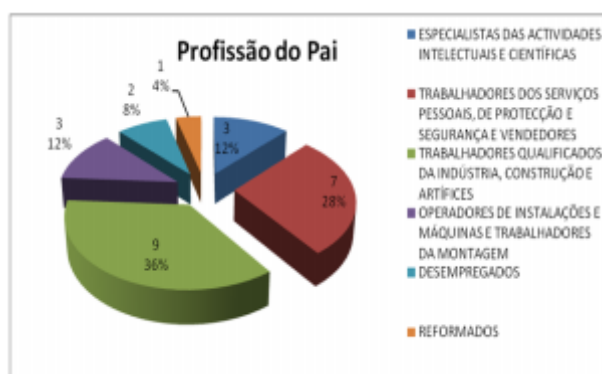


Gráfico 6 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a profissão do pai

A leitura do Gráfico 6 revela-nos uma grande variedade de situações. No entanto, podemos verificar que a maioria dos pais (64%) se distribuía por duas categorias (de acordo com as apresentadas na *Classificação Portuguesa de Profissões de 2010*): *Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices* (36%) e *Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores* (28%).

Também inquirimos os alunos sobre a profissão exercida pela mãe (Questão 8).



Gráfico 7 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo a profissão da mãe

Tal como acontecia relativamente aos pais, também aqui encontrámos uma grande variedade de situações. No entanto, podemos verificar que a maioria das mães (76%) se distribuía por três categorias: *Trabalhadores não qualificados* (28%), *Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores* (24%) e *Especialistas das actividades intelectuais e científicas* (24%).

No Gráfico 8, apresentamos informação relativa à distribuição dos alunos de acordo com o grau de instrução do pai (Questão 9).

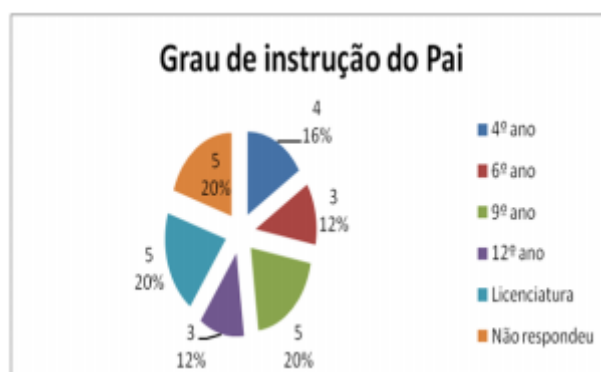


Gráfico 8 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo o grau de instrução do pai

Mais uma vez, encontrámos uma grande diversidade de situações. No entanto, podemos verificar que a maioria dos pais (40%) se distribuía por duas categorias: *3º Ciclo do Ensino Básico* (20%) e *Ensino Superior* (20%).

A distribuição dos alunos de acordo com o grau de instrução da mãe é apresentada no Gráfico 9 (Questão 10).

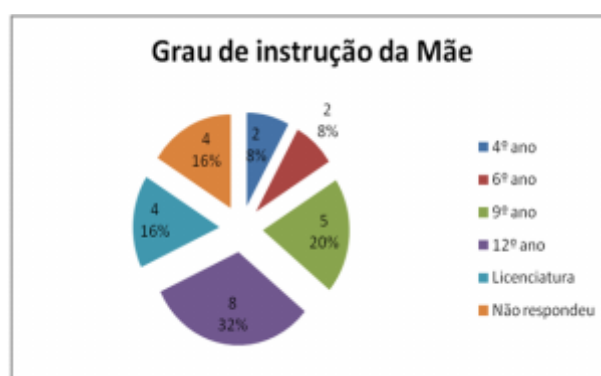


Gráfico 9 – Distribuição dos alunos inquiridos segundo o grau de instrução da mãe

Mais uma vez, encontrámos uma grande variedade de situações. No entanto, podemos verificar que a maioria das mães (52%) se distribuía por duas categorias: *3º Ciclo do Ensino Básico* (20%) e *Ensino Secundário* (32%).

Os dados relativos à situação profissional dos pais dos alunos (apresentados nos Gráficos 4 e 6) podem ser relacionados os que se referem ao grau de instrução, predominantemente situado ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico (20%), Ensino Secundário (12%) e Ensino Superior (20%).

Do mesmo modo, no que se refere às mães os dados relativos à situação profissional (registados nos Gráficos 5 e 7) podem ser relacionados com os que dizem respeito ao nível de escolarização (registados no Gráfico 9), que revelam que a maioria tinha concluído o 3º Ciclo do Ensino Básico (20%) ou o Ensino Secundário (32%).

Comparando os dados relativos aos pais e mães dos alunos, podemos verificar que a percentagem de desemprego entre as mães era superior à registada para os pais. Verificámos também que há categorias profissionais que assumem maior destaque em

função do sexo dos progenitores: *Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem*, nos pais (com 12%) e *Trabalhadores não qualificados* (28%), para as mães.

Em termos de grau de instrução, a percentagem de pais com habilitações até ao 3º Ciclo do Ensino Básico é de 48% contrastando com 36% nas mães. No entanto, estas apresentam uma percentagem de 48% em habilitações superiores, enquanto a mesma é de apenas 12% nos pais.

5.2. Representações dos alunos

5.2.1. Representações iniciais

5.2.1.1. Relativas a hábitos de leitura

Este aspecto foi contemplado no segundo bloco do nosso questionário inicial, intitulado *Parte II – Eu e a leitura* (cf. Anexo 5).

O Gráfico 10 revela-nos que a grande maioria dos alunos considerava que gostava de ler (Questão 11).



Gráfico 10 – Gosto pela leitura

Quisemos também saber que motivos justificavam o seu gosto ou o seu desprazer relativamente à leitura (Questão 11.1.).

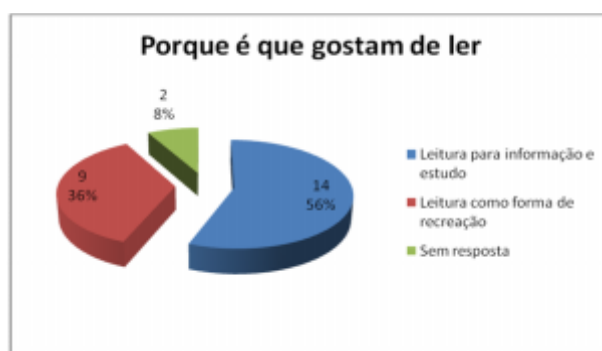


Gráfico 11 – Motivos associados ao gosto pela leitura

A leitura do Gráfico 11 revela-nos que mais de metade dos alunos inquiridos viam a leitura como forma de pesquisa de informação e de estudo (56%) e os restantes como forma de recreação (36%).

Estes dados permitem-nos constatar que muitos destes alunos tinham a consciência da importância da leitura para o aprofundamento dos seus conhecimentos.

Inquirimos igualmente os alunos sobre os seus hábitos de leitura (Questões 12 e 12.1).

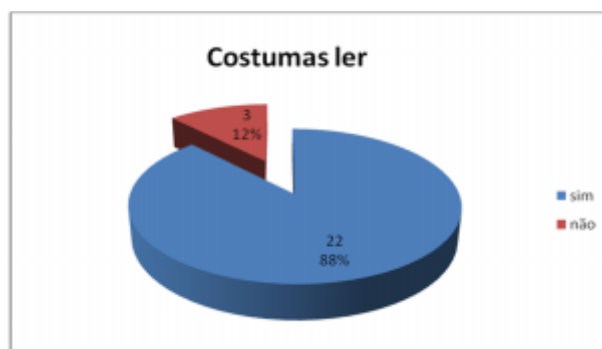


Gráfico 12 – Hábitos de leitura

A leitura do Gráfico 12 permite-nos constatar que a grande maioria dos alunos afirmava que costumava ler.

As justificações apresentadas foram variadas, como podemos constatar no Gráfico 13.

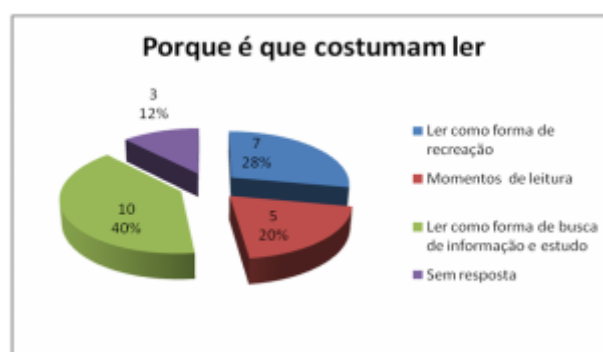


Gráfico 13 – Motivos associados aos hábitos de leitura

A sua leitura revela-nos que as justificações apresentadas se prendiam com a procura de informação e o estudo (40%) ou a recreação (28%).

Estes dados vão ao encontro da informação recolhida no Gráfico 11, que revelava que mais de metade dos alunos inquiridos viam a leitura como forma de pesquisa de informação e de estudo.

Também nos pareceu importante saber o que estes alunos tinham a dizer sobre os períodos em que liam (Questão 13).

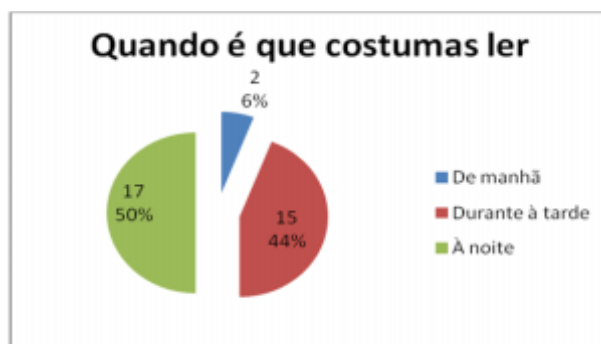


Gráfico 14 – Períodos de leitura

O Gráfico 14 revela-nos que os alunos afirmavam ler preferencialmente à noite (50%) e no período da tarde (44%). Estes resultados estão de acordo com as finalidades da leitura privilegiadas pelos alunos, pois é no período da tarde e noite, num ambiente mais calmo, que estes podem estudar ou ler como forma de recreação.

Foram igualmente inquiridos sobre os locais onde costumavam ler (Questão 14).

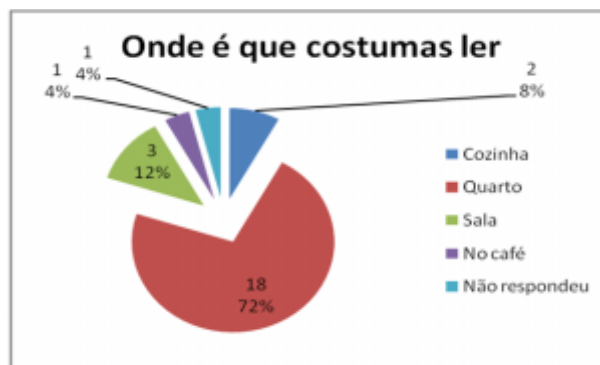


Gráfico 15 – Espaços de leitura

O Gráfico 15 revela que a maioria destes alunos declarava ler no quarto (72%). É o local da casa mais acolhedor e, por isso, propício para os alunos realizarem os trabalhos de casa, estudarem e lerem o que mais lhes agrada.

Inquiridos sobre a frequência com que liam (Questão 15), deram respostas cuja análise figura no Gráfico 16.

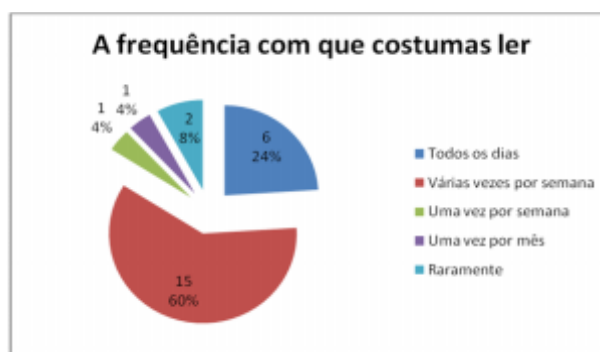


Gráfico 16 – Frequência da leitura

A grande maioria afirmava ler com bastante frequência: várias vezes por semana (60%) ou mesmo todos os dias (24%).

A análise das respostas dadas à Questão 16 permitiu-nos construir o Gráfico 17, relativo aos tipos de textos que liam habitualmente.



Gráfico 17 – Tipos de textos lidos

Este gráfico revela-nos que os alunos liam sobretudo narrativas (94%).

Como pudemos verificar através da análise dos Gráficos 11 e 13, estes alunos viam a leitura sobretudo como uma forma de pesquisa de informação e de estudo. Esta constatação reflecte-se no género de textos que eles lêem, pois o texto narrativo é o tipo/género textual mais trabalhado no 2º Ciclo do Ensino Básico.

A análise das respostas dadas à Questão 18 revelou-nos as suas representações sobre os motivos que os levavam a ler.

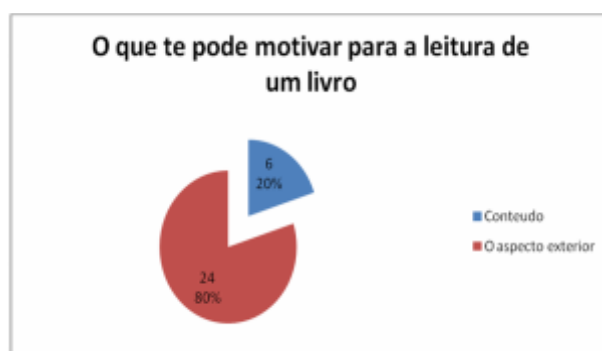


Gráfico 18 – Factores de motivação para a leitura de um livro

A leitura do Gráfico 17 permite-nos constatar que são elementos paratextuais (tais como a capa, título e prefácio) que mais motivam os alunos para a leitura de um determinado livro.

5.2.1.2. Relativas à leitura na escola

Esta parte da análise de dados refere-se às respostas dadas às perguntas inseridas no terceiro bloco do questionário inicial, intitulado *Parte III – Eu e a leitura na escola* (cf. Anexo 5).

Relativamente a este aspecto, começámos por tentar determinar de que forma percepcionavam o seu desempenho em compreensão na leitura (Questão 18).

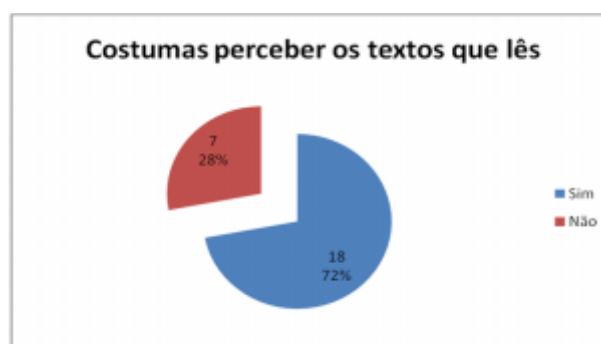


Gráfico 19 – Percepção do desempenho em compreensão na leitura

Pela interpretação do Gráfico 19, podemos constatar que a maioria dos alunos (72%) considerava que percebia bem os textos que lia.

As justificações apresentadas foram variadas, como podemos constatar no Gráfico 20:



Gráfico 20 – Justificações relativas à percepção do desempenho em compreensão na leitura

Este revela-nos que a maioria dos alunos considerava que as explicações do professor desempenhavam um papel de relevo no seu desempenho em compreensão na leitura.

Quisemos igualmente determinar que factores estes alunos viam como significativos para o seu desempenho em compreensão na leitura (Questão 19).



Gráfico 21 – Factores promotores da compreensão na leitura

Pela interpretação do Gráfico 21, podemos constatar que um pouco mais de metade dos alunos valorizava sobretudo a atenção com que a leitura é feita (53%). Os outros dois factores indicados eram valorizados pela outra metade dos alunos, de forma quase equitativa: formulação de questões sobre o texto (24%) e tomada de notas (23%).

Em suma, a maioria dos alunos por nós inquiridos considerava que compreendia bem os textos que lia e associava esse bom desempenho a práticas como a leitura atenta do texto, o acompanhamento das explicações dadas pelo docente, a tomada de notas e a formulação de questões sobre o mesmo.

Centrando-nos mais no trabalho escolar, pedimos aos alunos que indicassem, de entre as actividades que costumavam fazer na escola em torno da leitura, as que mais os ajudavam a desenvolver competências neste domínio (Questão 20).

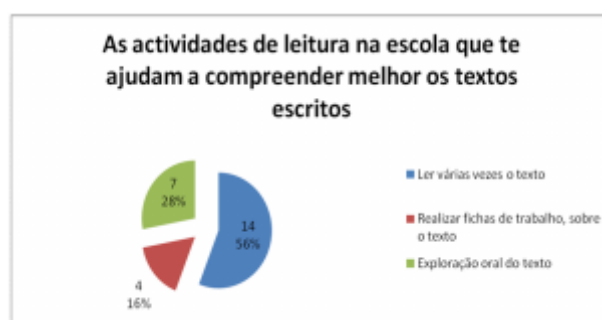


Gráfico 22 – Actividades escolares promotoras da compreensão na leitura

Da leitura do Gráfico 22, podemos inferir que os alunos inquiridos valorizavam sobretudo a prática de ler o texto várias vezes (56%). No entanto, também referiam a exploração oral (28%) e a resposta a fichas de trabalho sobre os textos lidos (16%).

De seguida, pedimos-lhes que indicassem outras actividades que pudessem ajudá-los a desenvolver competências em compreensão na leitura (Questão 21). Os resultados da análise das respostas dadas são apresentados no Gráfico 23.



Gráfico 23 – Sugestões de outras actividades promotoras da compreensão na leitura

O Gráfico 23 revela-nos que 52% dos alunos eram da opinião de que a realização de actividades lúdicas poderia ajudar a compreender melhor o que liam. Paralelamente, apostavam em modalidades de leitura: leitura expressiva (30%) e leitura silenciosa (18%).

A maioria dos alunos demonstraram ter vontade de realizar jogos didácticos e actividades associadas à expressão dramática, nomeadamente recorrendo a fantoches, já

que, segundo estes, estas actividades poderão ajudá-los a compreender melhor os textos em estudo.

5.2.1.3. Considerações finais

Em suma, os resultados relativos às representações iniciais dos alunos inquiridos levaram-nos a pensar que seria necessário, na intervenção didáctica, contemplar estratégias pedagógicas que lhes permitissem vivenciar momento de leitura silenciosa e expressiva e actividades lúdicas relacionadas com a compreensão na leitura.

Segundo Amor (1994: 32), “(...) as estratégias pedagógicas mais eficazes serão aquelas que mais perto estiverem de proporcionar situações de aprendizagem(...)”.

5.2.2. Representações finais dos alunos inquiridos

De seguida vamos apresentar a análise das representações finais dos alunos que participaram no nosso estudo relativamente ao seu desempenho em compreensão na leitura. Relembramos que estes dados foram recolhidos a partir de um segundo questionário, aplicado após a intervenção didáctica levada a cabo (cf. Anexo 6).

O Gráfico 24, revela-nos que todos os alunos consideraram ter compreendido bem a obra estudada (Questão 1).

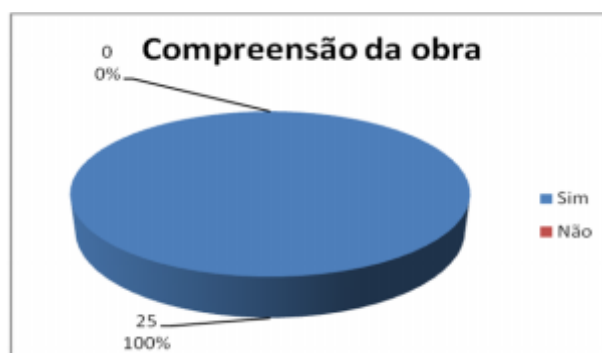


Gráfico 24 – Percepção do desempenho na compreensão da obra estudada

As justificações apresentadas foram variadas, como podemos constatar no Gráfico 25 (Questão 1.1).

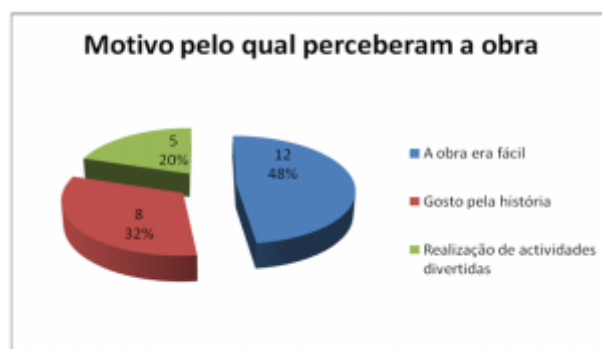


Gráfico 25 – Justificações relativas à percepção do desempenho em compreensão da obra estudada

As razões apontadas para o bom desempenho em compreensão na leitura associadas à obra estudada foram essencialmente três: facilidade do texto (48%), gosto sentido na sua leitura e estudo (32%) e realização de actividades lúdicas durante esse processo (20%).

Quisemos igualmente determinar que factores estes alunos tinham visto como significativos para o seu desempenho na compreensão da obra (Questão 2).

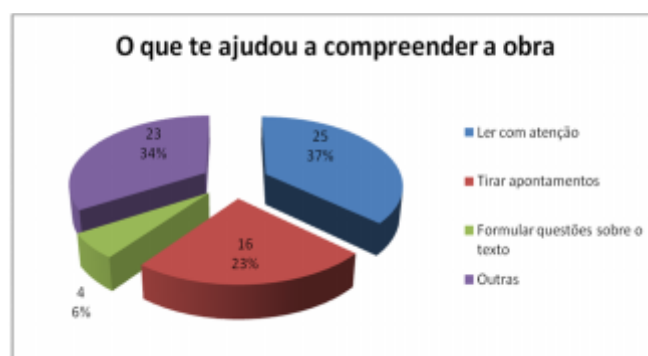


Gráfico 26 – Factores promotores da compreensão na leitura

A leitura do Gráfico 26 revela-nos que foram vários os factores indicados pelos alunos, bem como a importância que lhes atribuíram. No entanto, todos eles estavam relacionados com estratégias que deveriam ser integradas no processo de compreensão na

leitura (qualquer que seja o texto seleccionado): ler com atenção (37%), tomar notas (23%) e formular questões sobre o texto (6%).

É de salientar a valorização da leitura atenta e da tomada de notas, em detrimento da formulação de perguntas sobre o texto. Provavelmente, tal facto decorre de, normalmente, as perguntas serem formuladas pelo professor, com o propósito de proceder à avaliação (sumativa) da compreensão do texto por parte dos alunos.

Por conseguinte, é necessário apostar na formulação de perguntas pelos alunos – no seu papel de leitores – antes, durante e após a leitura, como uma estratégia promotora da compreensão de textos escritos.

É interessante verificar que um grande número de alunos seleccionou a opção *Outros* (34%) e a associou a outras formas de expressão combinando elementos verbais e não verbais (a expressão dramática), a textos associados a essas formas de expressão (banda desenhada) e ainda ao recurso a materiais que podem ser usados nelas (fantoques).

Podemos ver, de seguida, no Gráfico 27 as justificações apresentadas pelos alunos (Questão 2.1).

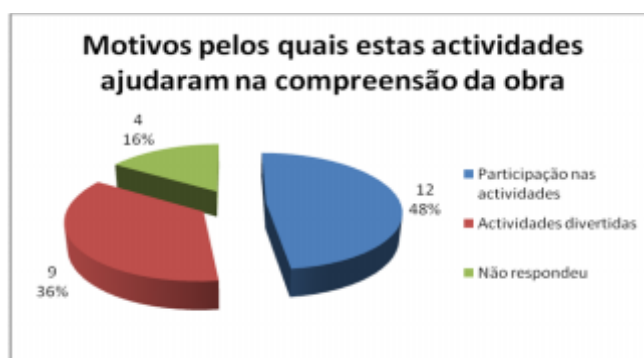


Gráfico 27 – Justificações relativas à importância dos factores promotores da compreensão na leitura

Antes de mais, é de referir que 16% dos alunos inquiridos não responderam a esta pergunta. Provavelmente, estes alunos não se sabiam explicar por que razão estas actividades, que lhes deram tanto prazer, os ajudaram na compreensão da obra.

A leitura do gráfico revela-nos ainda que os alunos que responderam a esta questão valorizaram sobretudo a sua participação nas actividades levadas a cabo durante a intervenção didáctica (48%) e a dimensão lúdica das mesmas (36%).

Estes resultados vão realçar, uma vez mais, a importância atribuída, por parte dos alunos, às actividades lúdicas nas quais tiveram a possibilidade de participar activamente, como podemos ver nos Gráficos 25 e 26.

Na sua opinião destes, foi a sua participação activa nas actividades lúdicas realizadas que fez com que tivessem compreendido melhor a obra estudada.

De seguida, pedimos-lhes que indicassem quais as actividades que habitualmente não faziam ao estudar uma obra (Questão 3).

Os resultados da análise das respostas dadas estão representadas no Gráfico 28.

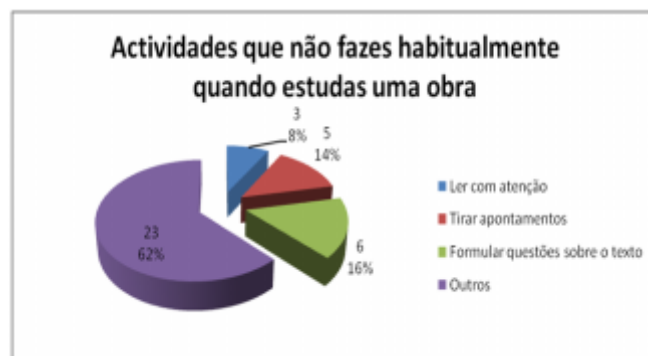


Gráfico 28 – Actividades escolares não usuais no ensino/aprendizagem da compreensão na leitura

É de referir o paralelismo que uma mera leitura deste gráfico nos permite estabelecer com os dados registados no Gráfico 26, relativo aos factores promotores da compreensão na leitura.

De facto, também aqui os alunos referiram estratégias que deveriam ser integradas no processo de compreensão na leitura: ler com atenção (8%), tirar notas (14%) e formular questões sobre o texto (16%). No entanto, a ordem de valorização é inversa da apresentada no gráfico anterior. Pensamos que tal acontece porque, nas aulas de Língua Portuguesa, é mais frequente os professores recomendarem aos alunos que leiam o texto com atenção ou estejam atentos à sua leitura em voz alta (geralmente feita pelo professor e um ou mais

alunos por ele indicados) do que pedirem-lhe que tirem notas durante a leitura ou formulem questões sobre o texto (antes, durante ou após a sua leitura).

Também aqui, um grande número de alunos seleccionou a opção *Outros*: a maioria (62%). De igual modo, associaram-na a outras formas de expressão combinando elementos verbais e não verbais (a expressão dramática), a textos associados a essas formas de expressão (banda desenhada) e ainda ao recurso a materiais que podem ser usados nelas (fantoques). Além disso, uma parte desses alunos (12%) valorizou o lado lúdico das actividades propostas, ao indicar que não era habitual a “produção escrita de textos divertidos”.

Para trabalhar uma obra em leitura integral, habitualmente, os professores recorrem a actividades demasiado centradas em si próprios, controladas por eles, não dando aos alunos o espaço e o realce que eles necessitam para cultivar o seu conhecimento. Logo, quando têm a possibilidade de participar activamente nas actividades desenvolvidas nas aulas, os alunos sentem uma enorme satisfação.

Quisemos igualmente determinar quais as actividades preferidas dos alunos, dentre as que tinham realizado durante a intervenção didáctica (Questão 4).

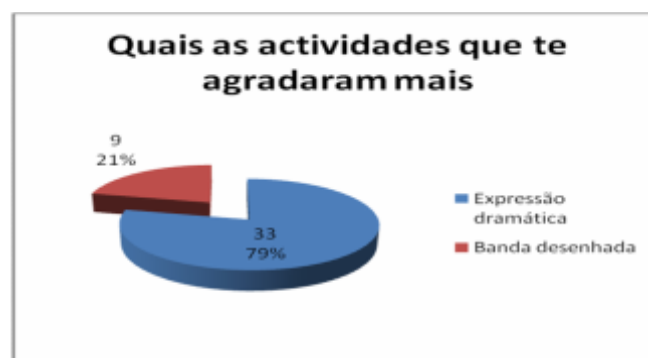


Gráfico 29 – Preferências relativas às actividades realizadas no decurso da intervenção didáctica

Pela interpretação do Gráfico 29, podemos constatar que os alunos elegeram duas formas de expressão: a expressão dramática (79%), com destaque para o recurso a

fantoches, e a banda desenhada (21%), que combina linguagem verbal escrita e linguagem icónica.

As justificações apresentadas foram variadas, como podemos constatar no Gráfico 30 (Questão 4.1).

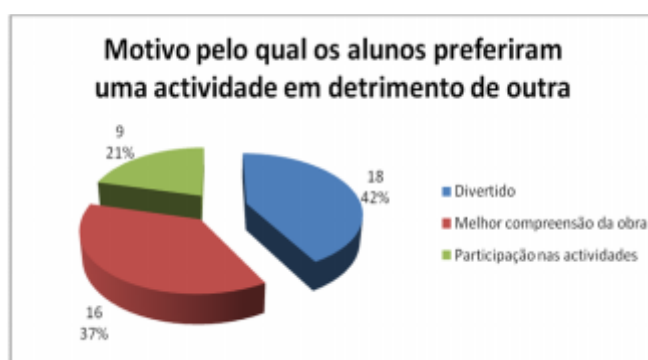


Gráfico 30 – Justificação das preferências

É de salientar, uma vez mais, que os alunos preferiram uma actividade em detrimento de outra, por considerarem que esta foi mais divertida (42%), outros (37%) realçaram que essa escolha se tinha devido ao facto dessa actividade os ter ajudado na compreensão da obra em estudo e os restantes (21%) referiram a importância da sua participação nas actividades. Estes resultados vêm reforçar a importância do lúdico como fonte de satisfação e divertimento, que facilitam o processo de ensino/aprendizagem.

No Gráfico 31, vemos que todos os alunos consideraram que estas actividades tinham sido fundamentais para a compreensão da obra estudada (Questão 4.2).

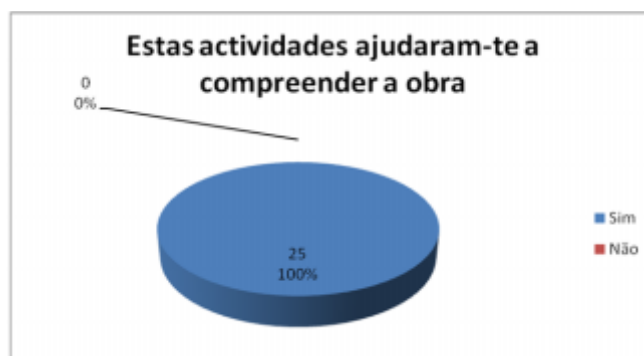


Gráfico 31 – Contributo das actividades preferidas para a compreensão na leitura

As justificações apresentadas foram variadas, como podemos constatar a partir da leitura do Gráfico 32 (Questão 4.3).

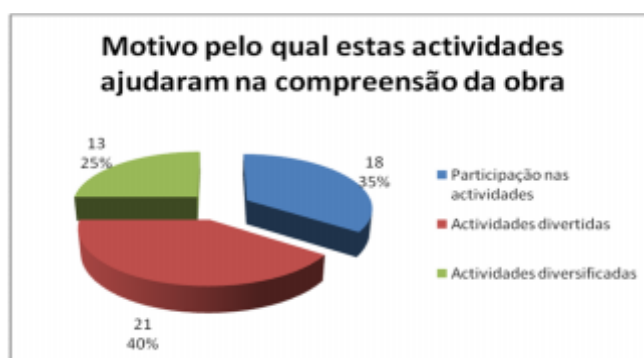


Gráfico 32 – Justificações relativas à compreensão da obra através das actividades preferidas pelos alunos

As justificações apresentadas para a melhor compreensão da obra foram semelhantes às registadas anteriormente. Os alunos fundamentaram a sua compreensão da obra no facto de as actividades terem sido divertidas (40%), de terem participado activamente na sua realização (35%) e de estas terem sido diversificadas (25%).

Mais uma vez constatamos que elementos como a natureza lúdica associada às actividades e o facto de estas darem mais possibilidade de participação aos alunos são vistos como favoráveis à compreensão das obras em estudo.

Por fim, quisemos determinar que outras actividades lúdicas estes alunos viam como passíveis de os ajudar a desenvolver competências em compreensão na leitura (Questão 5).



Gráfico 33 – Sugestões de outras actividades lúdicas promotoras da compreensão na leitura

O Gráfico 33 revela-nos que as actividades sugeridas pelos alunos foram diversificadas: actividades ligadas à expressão dramática com recurso a fantoches (30%), à expressão plástica (19%) – através da produção de desenhos –, à expressão musical (7%) – aliada à escrita de letras para músicas –, à linguagem verbal (6%) – através de jogos de palavras – e à divulgação do trabalho feito junto da comunidade escolar (38%).

É interessante constatar que os alunos sugeriram formas de expressão semelhantes às que foram utilizadas durante a intervenção didáctica, demonstrando a satisfação que tiveram na sua realização, ao ter vontade de partilhar as mesmas com a comunidade escolar.

5.2.3. Comparação das representações finais às representações iniciais

A análise das respostas dadas pelos alunos ao questionário inicial revelou-nos que estes viam como promotoras de um bom desempenho em compreensão na leitura práticas como a leitura atenta do texto, o acompanhamento das explicações dadas pelo docente, a tomada de notas e a formulação de questões sobre o mesmo. Valorizavam sobretudo a releitura do texto, a sua exploração oral e a resposta a uma ficha de trabalho sobre o mesmo.

A partir da análise das respostas dadas ao questionário passado após a intervenção didáctica, pudemos constatar que as razões apontadas para o bom desempenho em compreensão na leitura eram um pouco diferentes. Os alunos deram relevo, essencialmente a três factores: facilidade do texto, gosto sentido na sua leitura e estudo e realização de actividades lúdicas durante esse processo.

As respostas dadas ao questionário inicial revelaram que estes alunos eram da opinião que a realização de actividades lúdicas poderia ajudar a compreender melhor o que liam. Paralelamente, apostavam no recurso a certas modalidades de leitura, tais como a leitura expressiva (em voz alta) e a leitura silenciosa.

A partir da análise das respostas dadas ao questionário final, concluímos que os alunos perspectivaram as actividades lúdicas desenvolvidas em torno da obra estudada como motivadoras e, simultaneamente, favoráveis à sua compreensão.

A maioria dos alunos demonstraram ter vontade de realizar jogos didácticos e actividades associadas à expressão dramática, nomeadamente recorrendo a fantoches, já que, segundo estes, estas actividades poderiam ajudá-los a compreender melhor os textos em estudo.

5.3. Desempenho em compreensão na leitura

5.3.1. Desempenho inicial

De seguida, vamos apresentar a análise dos dados relativos ao desempenho inicial em compreensão na leitura dos alunos que participaram no nosso estudo, recolhidos através de um conjunto de actividades realizadas individualmente a partir de um texto fornecido pela professora (cf. Anexos 1 e 2).

O Gráfico 34 apresenta-nos os resultados da análise do desempenho relativo à apreensão das ideias explicitamente veiculadas pelo texto (Questões 1.1, 1.2, 2, 6).

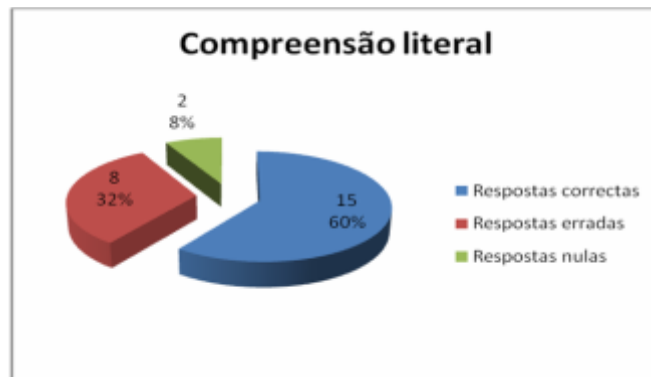


Gráfico 34 – Desempenho inicial em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (compreensão literal)

Verifica-se que uma grande parte dos participantes no nosso estudo identificou informação explícita relacionada com as ideias veiculadas pelo texto.

Assim, 68% dos alunos correctamente à Questão 1.1 e 64% à Questão 2, mostrando-se capazes de apreender ideias explicitamente apresentadas pelo texto, identificando elementos deste (sobretudo o adjectivo *fino*, associado às aspirações do macaco D. Georgino, a personagem central da narrativa) e estabelecendo relações entre eles (identificando também exemplos do que essa personagem associava a essa característica: *Até no nome se aprimorava., E de tal modo se achava um macaco de alta escola que até usava fato e punha cartola., D. Georgino, macaco fino, ambicionava ser director de jornal [...], desejava ser actor [...], chegou a apostar em ser general [...]*).

Manifestaram mais dificuldade nas duas outras questões centradas neste aspecto: só 44% responderam correctamente à Questão 6 e 36%, à Questão 1.2. Os alunos que não responderam correctamente limitaram-se a copiar os parágrafos 2 e 3 do texto para responder às Questão 1.1 e 1.2, respectivamente.

No Gráfico 35, apresentamos resultados relativos à apreensão das ideias veiculadas pelo texto associada à construção de inferências lógicas (Questões 3 e 4).

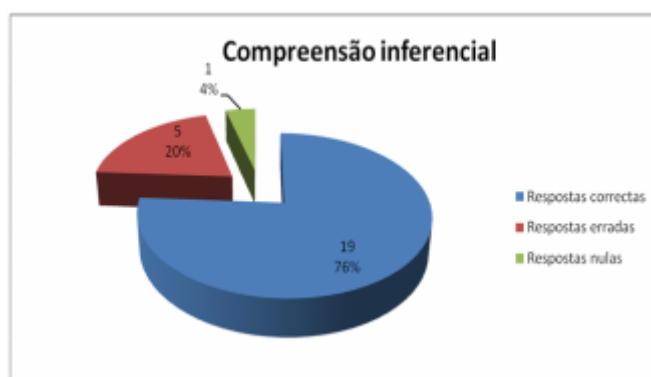


Gráfico 35 – Desempenho inicial em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (inferências lógicas)

A leitura do gráfico permite-nos concluir que uma grande parte dos participantes no nosso estudo conseguiram apreender sentidos implícitos, recorrendo à construção de inferências lógicas. Assim, 72% dos alunos responderam correctamente à Questão 3 e 80%, à Questão 4, mostrando-se capazes de reconstruir o significado de uma palavra e de uma expressão, respectivamente, seleccionando a opção adequada de entre as três apresentadas na ficha de diagnóstico.

No Gráfico 36, apresentamos resultados relativos à apreensão das ideias veiculadas pelo texto associada à construção de inferências pragmáticas (Questões 1.3 e 5).

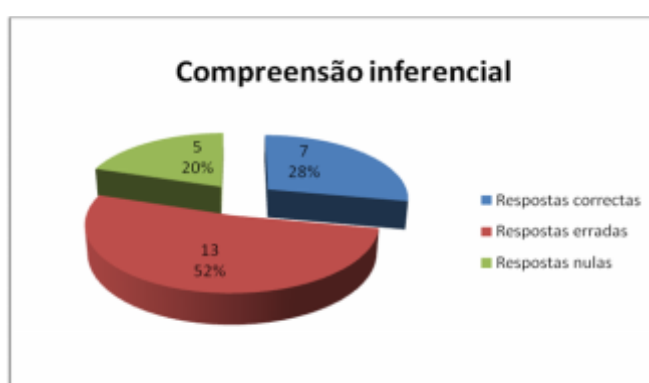


Gráfico 36 – Desempenho inicial em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (inferências pragmáticas)

Constata-se que foram poucos os alunos que se mostraram capazes de apreender ideias implicitamente veiculadas pelo texto, construindo inferências pragmáticas, que implicam o recurso a conhecimentos prévios.

É de realçar que apenas 8% dos alunos conseguiram responder correctamente à Questão 1.3, em que necessitavam de inferir o carácter da personagem principal a partir do texto (D. Georgino era vaidoso e ambicioso: *Sonhava ser gente, ter um cargo importante, trazer o nome e a fotografia nos jornais*).

Também só 48% dos alunos conseguiram responder correctamente à Questão 5, que implicava a construção do retrato psicológico da personagem (apresentando o macaco D. Georgino como um personagem vaidoso, ambicioso e arrogante). Os restantes limitaram-se a referir o facto de este ser *fino* e desejar desempenhar um cargo importante.

Quisemos igualmente determinar o seu desempenho em compreensão literal associada à identificação das ideias principais do texto (Questões 1.1, 1.2 e 6). Os resultados da análise das respostas dadas a estas questões são apresentados no Gráfico 37.

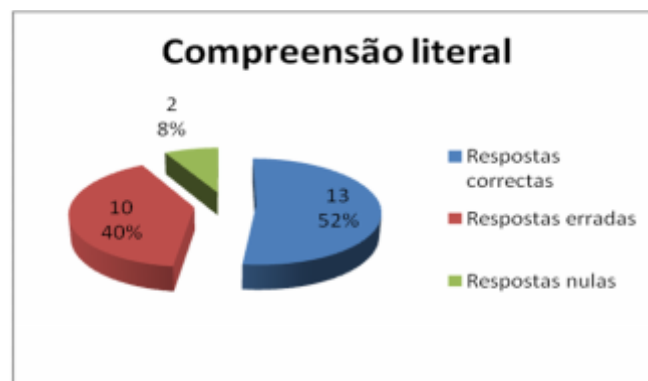


Gráfico 37 – Desempenho inicial em identificação das ideias principais do texto (compreensão literal)

Podemos constatar que metade dos participantes no nosso estudo conseguiu identificar correctamente a informação explícita no texto relacionada com as suas ideias principais: 68% dos alunos responderam correctamente à Questão 1.1 e 44%, à Questão 6, mostrando-se capazes de associar adequadamente partes do texto a enunciados que

resumiam o seu conteúdo, identificando elementos deste (relativos ao sonho de D. Georgino e à forma como conseguiu realizá-lo). Mesmo assim, alguns alunos (32% para a Questão 1.1, 64% para a Questão 1.2 e 56% para a Questão 6) não revelaram estas capacidades, limitando-se a copiar os parágrafos 2 e 3 do texto (nas respostas dadas às Questões 1.1 e 1.2) e a copiar o parágrafo 7 do texto (na respostas à Questão 6).

O Gráfico 38 apresenta os resultados relativos à identificação das ideias principais do texto associada à construção de inferências lógicas (Questões 3 e 4).

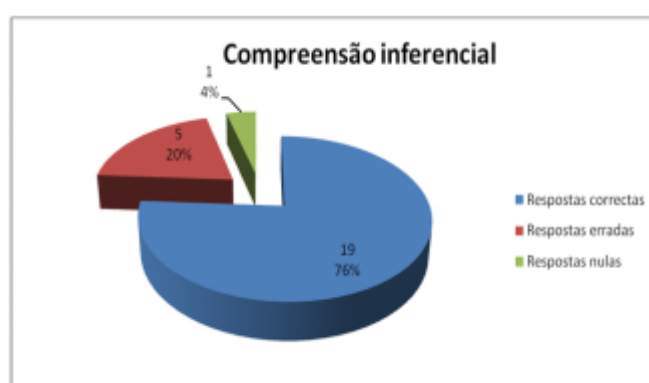


Gráfico 38 – Desempenho inicial em identificação das ideias principais do texto (inferências lógicas)

Verifica-se que 72% dos alunos responderam correctamente à Questão 3 e 80%, à Questão 4, conseguindo inferir a informação mais importante para a identificação das ideias importantes do texto, com base na construção de inferências lógicas.

No Gráfico 39, apresentamos resultados relativos à identificação das ideias principais do texto associada à construção de inferências pragmáticas (Questão 5).

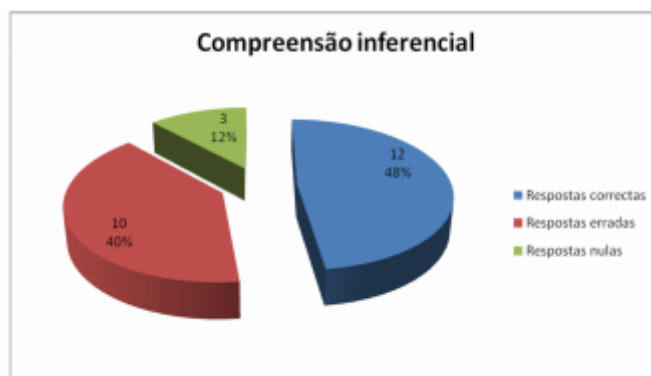


Gráfico 39 – Desempenho inicial em identificação das ideias principais do texto (inferências pragmáticas)

Podemos observar que apenas 48% dos alunos foram capazes de responder correctamente à Questão 5, que exigia a construção de uma inferência pragmática, permitindo construir o retrato psicológico da personagem principal a partir das suas atitudes referidas no texto (*D. Georgino julgava-se um macaco fino. [...] E de tal modo se achava um macaco de alta escola que até usava fraque e punha cartola. [...] O que ele queria era um cargo elevado, donde pudesse olhar para os outros como se estivesse empoleirado. [...] Para conseguir o que pretendia não olhava a meios*).

É de referir que mais de metade dos alunos (52%) não revelaram estas capacidades: limitaram-se a caracterizar o macaco D. Georgino usando os adjectivos *fino* e *brincalhão*, justificando com expressões do texto, tais como *Era mesmo um macaco fino, este D. Georgino!* e [...] *Saltava por cima de tudo e de todos com piruetas de acrobacia, única habilidade que lhe era natural*).

De um modo geral, constata-se que os alunos sentiram mais facilidade na realização de inferências lógicas (em que a resposta estava de uma certa forma implícita no texto) do que na realização de inferências pragmáticas (em que a resposta teria de ser baseada nos conhecimentos prévios).

Estas falhas no acesso aos sentidos implícitos do texto são comuns nesta faixa etária. Jocelyne Giasson (1993:96) salienta que “[...] a capacidade de inferir se desenvolve

gradualmente com a idade. [...] Algumas estratégias pedagógicas vão, pois, melhorar a habilidade de produzir inferências.”

De seguida, quisemos determinar o desempenho dos alunos na identificação da estrutura característica do texto. Para fazer essa análise, tivemos em conta as três partes características da estrutura da narrativa: a *Situação inicial* que, no caso desta narrativa, estava centrada na caracterização da personagem principal (Questões 1.3 e 5); a *Complicação*, acontecimento que fez arrancar a história, compreende a reacção da personagem ao sucedido, o seu objectivo e a tentativa por parte deste para resolver o seu problema (Questões 1.1 e 1.2), e a *Resolução* do problema (Questão 6).

No Gráfico 40, apresentamos os resultados relativos à identificação da *Situação inicial*, decorrentes da análise das respostas dadas às Questões 1.3. e 5.

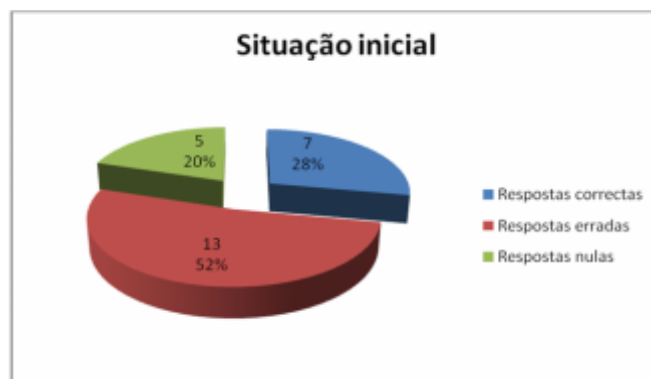


Gráfico 40 – Desempenho inicial em identificação da estrutura característica do texto
(*Situação inicial*)

Verificou-se que apenas alguns alunos responderam correctamente à Questão 5 (48%) e, sobretudo, à Questão 1.3 (8%), que incidiam ambas sobre a caracterização da personagem central da narrativa.

No Gráfico 41, podemos observar o desempenho dos alunos no que diz respeito à *Complicação* (Questões 1.1 e 1.2).

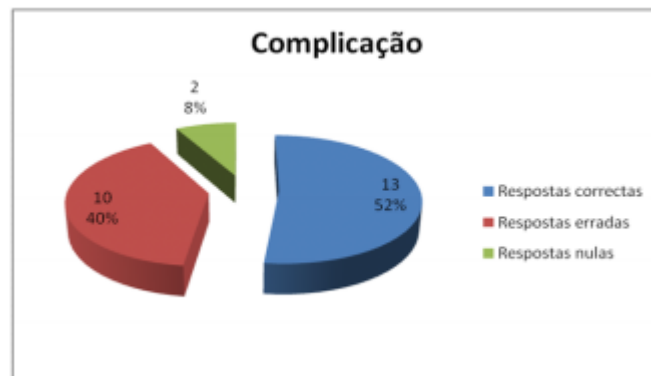
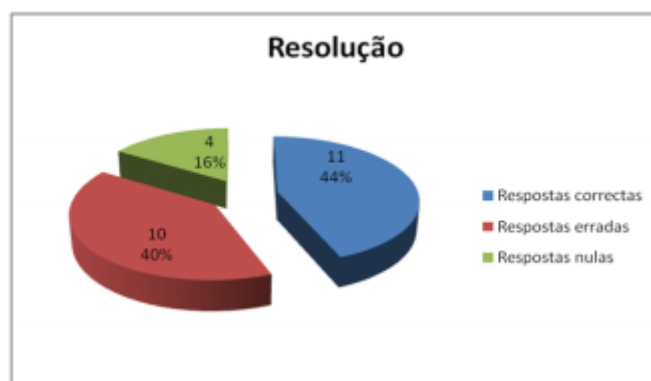


Gráfico 41 – Desempenho inicial em identificação da estrutura característica do texto (Complicação)

É interessante verificar que 68% dos alunos se mostraram capazes de identificar o objectivo da personagem central da narrativa (respondendo correctamente à Questão 1.1) e 36% a forma como o pretendia atingir (respondendo correctamente à Questão 1.2). Para tal, os alunos, transcreveram do texto apenas a informação necessária para responder a estas questões (*Sonhava ser gente, ter um cargo importante, trazer o nome e a fotografia nos jornais. [...] director de jornal, actor, general [...]*).

Este facto pode estar relacionado com o desenvolvimento cognitivo característico desta faixa etária, em que o sujeito ainda sente dificuldade na distinção do essencial do acessório.

No Gráfico 42, surgem os resultados relativos à identificação da *Resolução* (Questão 6).



**Gráfico 42 – Desempenho inicial em identificação da estrutura característica do texto
(Resolução)**

Podemos constatar que a percentagem de respostas correctas e incorrectas é quase equitativa: 44% dos alunos conseguiram identificar correctamente a informação necessária para responder à Questão 6, relativa a esta parte da estrutura característica da narrativa, enquanto, 40% não revelaram esta capacidade (uns escreveram que *D. Georgino resolveu trabalhar no que sabia*, outros que *foi para o circo* e outros copiaram o parágrafo 7 do texto).

Responder correctamente a esta questão implicava que o sujeito tivesse apreendido o enredo da narrativa para poder perceber o resultado do mesmo ([...] *teve, finalmente, o seu nome e fotografia no jornal*).

Em suma, através desta análise pudemos verificar que os alunos manifestavam algumas lacunas no que dizia respeito à compreensão na leitura.

Com base na avaliação de diagnóstico do seu desempenho neste domínio, pudemos constatar que os alunos que participaram no nosso estudo:

- tinham facilidade na apreensão das ideias veiculadas pelo texto; as dificuldades prendiam-se com a construção de inferências;
- tinham mais dificuldade na identificação das ideias principais do texto; as falhas observadas referiam-se às dificuldades na extracção da informação não explicitada no texto e resumo da mesma;
- também apresentavam dificuldades na identificação da estrutura característica do texto narrativo; no que diz respeito à *Situação inicial*, as dificuldades prendiam-se à selecção de elementos que descrevessem a personagem central da narrativa e à situação na qual se encontra a personagem; no que se referia à *Complicação*, os alunos demonstraram

dificuldades em identificar o objectivo da personagem central da narrativa, o que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa e a tentativa desta para resolver o seu problema; por fim, no que concernia à *Resolução*, as falhas observadas diziam respeito à selecção da informação necessária para identificar a resolução do problema;

- tinham relativa facilidade na compreensão literal, que implica a identificação de informação explicitamente apresentada no texto; mas, mesmo assim, ainda revelavam algumas dificuldades que se prendiam com a descrição da personagem central da narrativa e o reconhecimento de relações de causa-efeito;

- tinham facilidade em realizar inferências lógicas, baseadas no texto; as dificuldades prendiam-se com as inferências pragmáticas, cuja construção requeria o recurso aos conhecimentos prévios.

É de salientar que, se não aceder aos sentidos implícitos do texto em estudo, o sujeito perderá muita informação necessária para a compreensão do mesmo.

Estas competências podem ser desenvolvida através do processo de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, caberá aos professores encontrar estratégias didácticas que contribuam para o seu desenvolvimento.

5.3.2. Desempenho final

De seguida, vamos apresentar a análise do desempenho final em compreensão na leitura dos alunos que participaram no nosso estudo. Estes dados foram recolhidos através de um conjunto de actividades, realizadas individualmente a partir de um texto fornecido pela professora (cf Anexos 3 e 4).

O Gráfico 43 apresenta-nos os resultados da análise do desempenho relativo à apreensão das ideias explicitamente veiculadas pelo texto (Questões 1, 2, 5 e 6).

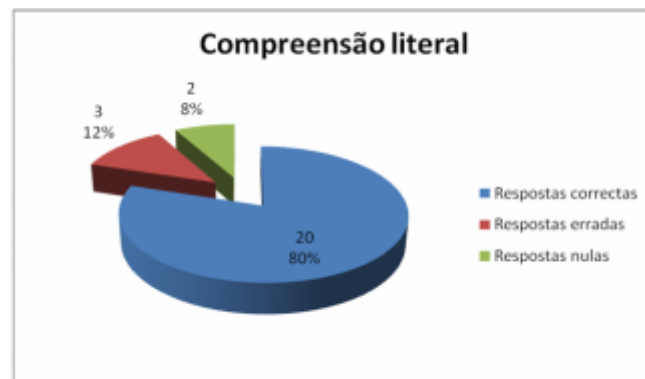


Gráfico 43 – Desempenho final em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (compreensão literal)

A sua leitura permite verificar que uma grande parte dos participantes no nosso estudo (80%) identificou informação explícita relacionada com as ideias veiculadas pelo texto: descrevendo o “reino das bruxas” ([...] *mundo das trevas, árvores mortas e aves agoirentas*), identificando o acontecimento extraordinário ([...] *nasceu uma bruxinha, radiosa, como o sol*[...]) e reconhecendo a decisão tomada pela bruxinha ([...] *a bruxinha decidiu abandonar aqueles lugares insalubres*[...]) e a forma como esta a pôs em prática ([...] *Cautelosa e à distância, seguiu-as para aprender o caminho*[...]).

Alguns alunos não revelaram estas capacidades, respondendo incorrectamente (12%) à descrição do “reino das bruxas” (*Radiosa como o sol; A bruxinha não mostrava nenhuma das aptidões requeridas por aquele mundo das trevas.*), não reconhecendo a decisão tomada pela bruxinha (*Resolveu dormir um sono e depois se veria.*) e a forma como esta a pôs em prática (*E a bruxinha tinha que esperar que eles se afastassem enfronhadas nas suas maldades* [...]) ou não apresentando respostas pertinentes para a pergunta feita (8%).

Estas respostas nulas podem dever-se ao facto dos alunos não terem compreendido o enunciado da questão ou a não se concentrarem o suficiente na tarefa.

No Gráfico 44, apresentamos resultados relativos à apreensão das ideias veiculadas pelo texto associada à construção de inferências lógicas (Questões 3, 3.1, 4.1 e 4.2)

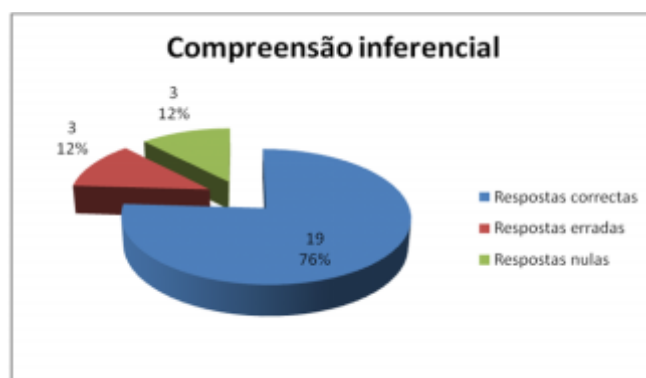


Gráfico 44 – Desempenho final em apreensão das ideias veiculadas pelo texto (inferências lógicas)

Verifica-se que a maioria dos alunos (76%) conseguiu apreender sentidos implícitos, recorrendo à construção de inferências lógicas. Neste caso concreto, mostraram-se capazes de reconstruir o significado de uma palavra e de uma expressão no texto (identificando os sentimentos que o nascimento da bruxinha provocou nas bruxas velhas e o que a diferenciava das outras bruxas, justificando as suas respostas).

Mesmo assim, alguns alunos não revelaram estas capacidades, limitando-se a copiar partes do texto (12%) ou não respondendo às questões (12%).

Quisemos igualmente determinar o seu desempenho em compreensão literal associada à identificação das ideias principais do texto (Questões 1, 2, 4.1, 4.2, 5 e 6).

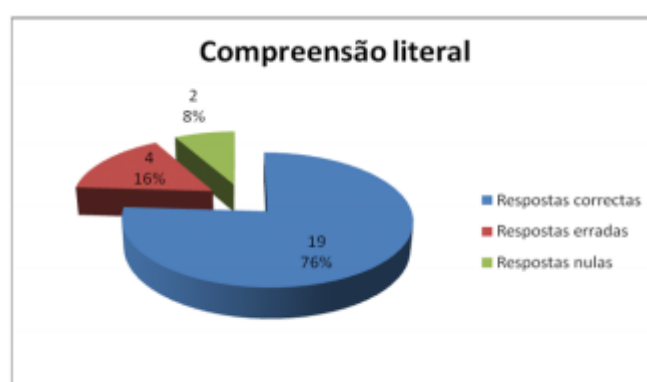


Gráfico 45 – Desempenho final em identificação das ideias principais do texto (compreensão literal)

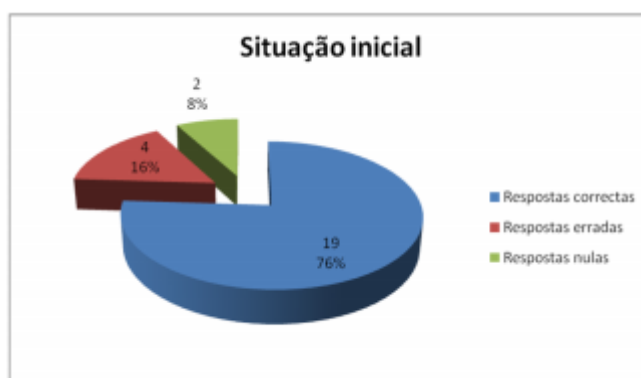
Pela interpretação do Gráfico 45, podemos constatar que a grande maioria dos participantes no nosso estudo (76%) conseguiu identificar correctamente a informação explícita no texto relacionada com as suas ideias principais, mostrando-se capazes de associar adequadamente partes do texto a enunciados que resumiam o seu conteúdo (relativos à reacção das bruxas velhas ao nascimento da bruxinha e às características especiais desta).

Mesmo assim, alguns alunos não revelaram estas capacidades, tendo respondido incorrectamente (16%) à descrição do “reino das bruxas” (*Radiosa como o sol; A bruxinha não mostrava nenhuma das aptidões requeridas por aquele mundo das trevas.*), não reconhecendo a decisão tomada pela bruxinha ([...] *a bruxinha decidiu abandonar aqueles lugares insalubres* [...]) e a forma como esta a pôs em prática ([...] *Cautelosa e à distância, seguiu-as para aprender o caminho* [...]) e limitando-se a copiar partes do texto. Alguns (8%) nem sequer responderam às questões.

Em suma, alguns alunos não foram capazes de apreender informação explicitamente apresentada no texto e relacionada com as ideias principais do mesmo. Tal pode dever-se ao facto de não compreenderem o significado de algumas palavras do texto e de não terem como hábito realizar actividades que promovam estas capacidades, nas aulas de língua portuguesa.

De seguida, quisemos determinar o desempenho dos alunos na identificação da estrutura característica do texto.

No Gráfico 46, apresentamos os resultados relativos à identificação da *Situação inicial* (Questões 1, 4.1 e 4.2)



**Gráfico 46 – Desempenho final em identificação da estrutura característica do texto
(*Situação inicial*)**

Verifica-se que a maioria dos participantes no nosso estudo (76%) responderam correctamente às questões relativas à *situação inicial*, que implicavam a caracterização do espaço onde decorria a acção (Questão 1) e a da personagem central da narrativa (Questões 4.1 e 4.2).

Mas continua a haver alunos que não conseguiram fazê-lo (16%). Estes tiveram dificuldade em compreender o sentido de algumas palavras no seu contexto e, por isso, não conseguiram apreender o sentido das frases me que estas se integravam, de forma a responderem correctamente às questões. Por exemplo, para responder à Questão 4.1 (em que teriam de identificar o que distinguia a bruxinha das outras bruxas, o que é essencial para o desenvolvimento da narrativa), alguns alunos foram buscar ao texto informação relativa ao seu aspecto físico (uns responderam que era *uma bruxinha brilhante com caracoís* e outros, que era *uma bruxinha com muita luz*, justificando a resposta com a expressão *uma bruxinha, radiosa, como o sol*).

No Gráfico 47, podemos observar o desempenho dos alunos no que diz respeito à *Complicação* (Questões 2, 3 e 3.1).

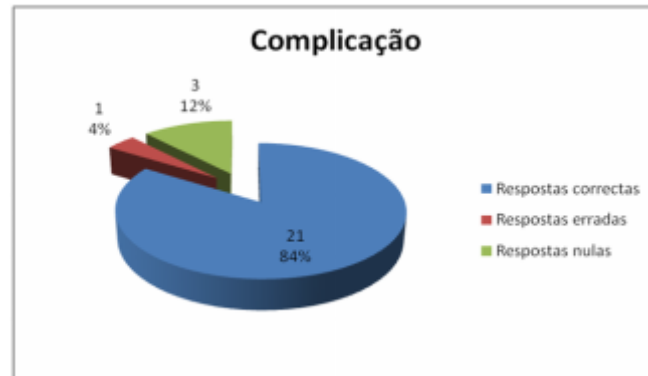


Gráfico 47 – Desempenho final em identificação da estrutura característica do texto (Complicação)

Mais uma vez se verifica que a maioria dos alunos (84%) conseguiu identificar o acontecimento que fez arrancar a história (*[...]deu-se um acontecimento extraordinário: nasceu uma bruxinha, radiosa, como o sol[...]*) e os sentimentos que esse acontecimento suscitou.

Mas continua a haver alunos que não conseguiram fazê-lo (16%). Estes tiveram dificuldade em compreender o sentido de algumas palavras no seu contexto e, por isso, não conseguiram apreender o sentido das frases e que estas se integravam, de forma a responderem correctamente às questões. Por exemplo, para responder à Questão 3 (em que teriam de identificar os sentimentos que o nascimento da bruxinha suscitou, o que é essencial para o desenvolvimento da narrativa), alguns alunos foram buscar ao texto informação relativa às reacções através das quais este se manifestou (referindo que *as bruxas velhas foram fungando maus pressentimentos à distância*), mas não os identificaram.

No Gráfico 48, surgem os resultados relativos à identificação da *Resolução* (Questões 5 e 6).

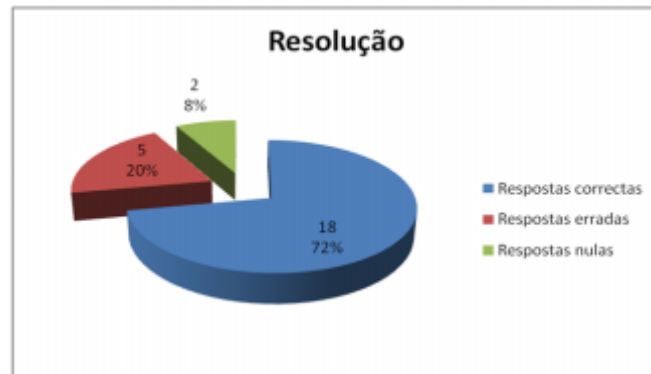


Gráfico 48 – Desempenho final em identificação da estrutura característica do texto (*Resolução*)

A interpretação deste gráfico revela que a maioria dos alunos (72%) conseguiu identificar a *Resolução* neste texto, o que pressupunha que tivessem compreendido o enredo da narrativa para poderem perceber o seu desenlace ([...] *decidiu abandonar aqueles lugares*[...] *Cautelosa e à distância, seguiu-as para aprender o caminho.*)

Desta vez, a percentagem de alunos que não revelaram esta capacidade, respondendo incorrectamente às questões (20%) ou não respondendo mesmo (8%) é superior.

Alguns participantes do nosso estudo não apreenderam a história, por isso sentiram dificuldades em responder a estas questões relativas à resolução. Não conseguiram utilizar informação explícita apresentada no texto, para elaborar a resposta à pergunta.

5.3.3. Comparação do desempenho inicial e do desempenho final

Da análise relativa ao desempenho inicial e ao desempenho final, podemos concluir que os alunos que participaram no nosso estudo revelavam relativa facilidade:

- na apreensão das ideias veiculadas pelo texto, quando a informação era apresentada de forma explícita; as dificuldades prendiam-se com a construção de inferências;

- na identificação das ideias principais do texto, quando a informação era apresentada de forma explícita; também neste caso as dificuldades se prendiam com a construção de inferências;

- na identificação da estrutura característica do texto narrativo, tendo mostrado sempre mais dificuldades no que se referia à Resolução, que assinala o desfecho da narrativa.

Constatámos também que o desempenho relativo a estes aspectos melhorou após a intervenção didáctica.

No que se refere à compreensão inferencial, revelaram relativa facilidade na construção de inferências lógicas, baseadas no texto. O mesmo não aconteceu relativamente às inferências pragmáticas, que implicam o recurso a conhecimento prévio que possa ser relacionado com o texto em estudo.

Durante a intervenção didáctica foram realizadas algumas actividades em que os alunos teriam de recorrer a inferências pragmáticas: por exemplo, quando foi pedido para fazerem a caracterização de algumas personagens ou para explicarem algumas afirmações do texto como a frase *A herança das Beneditas terminara em mim.* (cf. Anexo 7). Mais uma vez, os alunos revelaram algumas dificuldades. Logo, este aspecto terá de ser mais trabalhado, de modo a que as possam ultrapassar.

5.4. Cruzamento dos resultados da análise das representações e da análise do desempenho

Reflectindo sobre a informação reunida a partir da análise dos dados relativos às representações e ao desempenho, podemos fazer algumas observações interessantes e esclarecedoras.

A partir da análise das representações iniciais, verificámos que, na opinião dos alunos, havia três factores que condicionavam a sua capacidade de compreender textos escritos: a facilidade do texto, o gosto sentido na sua leitura e a realização de actividades lúdicas durante esse processo (cf. Gráfico 23).

Quando passámos à implementação didáctica, constatámos que, efectivamente, os alunos aderiam com entusiasmo às actividades de índole lúdica que lhes fomos propondo.

O cruzamento da análise dos dados relativos ao desempenho inicial e final, permitiu constatar que, após a intervenção didáctica, os alunos revelavam melhorias na apreensão das ideias veiculadas pelo texto, na identificação das ideias principais do mesmo e também da sua estrutura característica.

Mas continuavam a regustar dificuldades, que se relacionavam essencialmente com alguns aspectos da identificação da estrutura característica do texto (particularmente a Resolução, relativa ao desfecho da narrativa) e ainda com a compreensão inferencial (sobretudo quando estava em causa a construção de inferências pragamáticas, que se apoia na mobilização de conhecimentos prévios).

Capítulo 6 – Conclusões e sugestões

6.1. Conclusões

Podemos agora passar à apresentação das conclusões do nosso estudo, relacionando as observações feitas a partir da análise dos dados com os objectivos definidos para o projecto e as questões de investigação formuladas.

Para tal, relembramos que o estudo realizado tinha, essencialmente, por objectivo avaliar a possibilidade de desenvolver competências em compreensão na leitura em alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, através da concepção e implementação de actividades de carácter lúdico.

Procurávamos também resposta para uma pergunta de investigação: será que o recurso à ludicidade pode promover o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?

6.1.1. Relativas às representações

A partir da análise das representações iniciais, verificámos que, na opinião dos alunos, havia três factores que condicionavam a sua capacidade de compreender textos escritos: o grau de complexidade do texto, o gosto sentido na sua leitura e a realização de actividades lúdicas durante o seu estudo.

A partir da análise das representações finais, concluímos que os alunos tinham efectivamente sentido que as actividades lúdicas desenvolvidas em torno da obra estudada eram motivadoras e, simultaneamente, favoráveis ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Nas respostas ao questionário final, os alunos mostraram particular interesse pela realização de actividades lúdicas associadas à expressão dramática, nomeadamente recorrendo a fantoches.

6.1.2. Relativas ao desempenho

A análise dos dados relativos ao desempenho inicial e ao desempenho final e a comparação dos resultados obtidos permitiram constatar que, após a intervenção didáctica, os alunos se sentiam mais à vontade no que dizia respeito à apreensão das ideias veiculadas pelo texto.

No entanto, continuavam a manifestar dificuldade na identificação das categorias da estrutura característica do texto narrativo, com particular destaque para a *Resolução* (relativa ao desfecho da narrativa).

Paralelamente, constatámos que, de um modo geral, não tinham dificuldades em compreensão literal, mas que o mesmo não acontecia relativamente à compreensão inferencial, associada à explicitação de sentidos implícitos no texto.

De facto, todas as actividades que requeriam a construção de inferências lógicas e ainda mais as que exigiam inferências pragmáticas (fazendo apelo aos conhecimentos anteriores dos alunos) suscitaram dificuldades visíveis.

6.2. Sugestões pedagógico-didácticas

Como podemos verificar a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, a nossa intervenção contribuiu de forma positiva para uma melhoria no desempenho dos alunos em compreensão na leitura.

Constatámos que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura deve ter em conta alguns aspectos que passamos a referir de seguida.

Parece-nos necessária uma renovação das práticas, por parte dos docentes, de forma a promoverem efectivamente o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte dos alunos.

Ao escolher um texto para estudo o professor poderia ter em conta alguns aspectos, tais como: o modo como este será trabalhado com recurso a actividades lúdicas.

Por conseguinte, os professores deverão propor aos alunos a realização de actividades:

- de índole lúdica (mais motivadoras para estes e requerendo deles uma participação mais activa e uma maior responsabilização pela sua própria aprendizagem);
- contemplando os diferentes níveis de compreensão (apreensão das ideias veiculadas pelo texto escrito e identificação das suas ideias principais e da sua estrutura característica);
- requerendo a compreensão literal, mas também, mobilizando a compreensão dos sentidos implícitos do texto (mediante a construção de inferências lógicas e pragmáticas).

No início do ano lectivo, seria importante realizar uma avaliação diagnóstica centrada na compreensão na leitura, para avaliar as competências que o aluno já possui e a partir daí planificar actividades para as consolidar e desenvolver. É, igualmente, importante ir fazendo várias avaliações – nomeadamente de índole formativa –, para se poder responder de modo mais eficaz às necessidades dos alunos.

Isto significa que a avaliação do desempenho deverá ser feita não só antes ou depois de uma intervenção, mas também durante a realização das actividades. Tal como a concepção da intervenção didáctica, a sua avaliação também deverá ter em conta os vários níveis da compreensão na leitura e ainda a compreensão literal e a construção de inferências de diversos tipos.

Será igualmente importante que os professores encontrem instrumentos que levem os alunos a reflectir sobre o seu desempenho em compreensão na leitura (como, por exemplo, questionários ou listas de verificação). É essencial que os alunos façam uma reflexão sobre o trabalho que realizaram e que eles próprios tirem conclusões relativa à qualidade do seu desempenho, tomando consciência dos seus pontos fortes e fracos, para, juntamente com o professor, poderem encontrar estratégias destinadas a reforçar os aspectos positivos e a ultrapassar as dificuldades.

6.3. Limitações do estudo

Qualquer projecto de investigação tem inevitavelmente algumas limitações e este não constitui excepção a esta regra.

No nosso projecto, a limitação mais evidente prendeu-se com o tempo de duração, visto que o contrato com a escola terminou inesperadamente, o que impediu que lhe fosse dada continuidade.

6.4. Sugestões para outros estudos

A realização deste estudo levou-nos a idealizar algumas possibilidades de lhe dar continuidade.

Neste sentido, pensamos que seria interessante avaliar o impacto de actividades de índole lúdica no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura noutros níveis de ensino e noutras áreas curriculares disciplinares.

Seria, igualmente, interessante estudar a motivação dos alunos durante as aprendizagens realizadas através das actividades lúdicas.

Bibliografia

- ALMEIDA, P. N. (1994). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- ALMEIDA, A. (2009). *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso no dia 20 de Maio de 2011.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill (trad.).
- BARBEIRO, L. (2004). A aprendizagem da língua materna no trabalho de projecto. Comunicação apresentada no *II Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica da Língua e da Literatura*. Faro: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Maio de 2004 [Documento policopiado].
- BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. s.l.: Personna (trad.).
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (trad.).
- CARREIRA, J. S., SÁ, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã, A. Moreira (coord). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 73-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CHIZZOTTI, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- COLOMER, T. (2001). O ensino e aprendizagem da compreensão leitora. In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* (pp. 123-135). Porto Alegre. Artmed (trad.).
- FRANCISCO, B. (2005). *Desenvolvimento de conhecimentos prévios em Língua Portuguesa. Uma experiência de aprendizagem mista no 8º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GAUTHIER F. (1987). À la recherche de configurations dans une étude de cas: une rotation d'axes qualitatifs dans un espace de caractéristiques tri-dimensionnelles In *Actas do Colóquio da Associação para a Investigação Qualitativa*. Montreal: Universidade de Montreal.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA (trad.).

- KEMMIS, S., McTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes (trad.).
- KONDER, L. (2006) A ludicidade como fator libertador. In: *Nós da Escola*. Rio de Janeiro: Prefeitura/Educação.
- LOPES, M. C. O. (1998). *Comunicação e ludicidade*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Comunicação e Arte.
- LOPES, M. C. O. (2004). *Ludicidade Humana: contributos para a busca dos sentidos do humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LUCKESI, C. C. (2000). *Ludopedagogia – ensaios: educação e ludicidade*. Salvador: Gepel.
- MARCELLINO, N. C. (1996). *Estudos do lazer: Uma Introdução*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- MARQUES, R. (2007). Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurriculares.pdf>. Acesso no dia 18 de Abril de 2011.
- MARTINS, M. E., SÁ, C. M. (2008). Ser leitor no séc. XXI. Importância da compreensão na leitura para o exercício de uma cidadania responsável e activa. *Saber&Educar*, 13, 235-246.
- MENEZES, I., SÁ, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interacção leitura-escrita. *Intercompreensão*, 11, pp. 61-70.
- Ministério da Educação (1999). *Ensino Básico: Competências gerais e transversais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Português. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- PEREIRA, S. I. V. (2008). A transversalidade da língua portuguesa: representações de alunos do 2º ciclo do ensino básico. In Cristina Manuela Sá e Maria da Esperança Martins (orgs). *Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas.”* (pp. 37-57). Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de

Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].

PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul (trad.).

PONTE, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Associação Portuguesa de Matemática.

REIS, C. (coord.) (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

RIZZI, L., HAYDT, R. C. (1987). *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Atica.

SÁ, C. M. (2002). Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em leitura e compreensão escrita. In P. Feytor Pinto (coord.), *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português. Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. (pp. 139-148). Lisboa: Associação de Professores de Português.

SÁ, C. M. (2003). Desenvolver a compreensão na leitura no 3º Ciclo do Ensino Básico. In A. I. Andrade, C. M. Sá (orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. (pp. 55-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M. (2006). Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa. *Til. Fragmentos de educação*, 1, pp. 29-31.

SÁ, C. M. (2009). *Estratégias para trabalhar a leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa [Documento policopiado].

SÁ, C. M., MARTINS, M. E. (orgs.) (2008). *Actas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas"*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].

SÁ, C. M. (2009). *Papel da fábula no desenvolvimento de competências gerais no 1º Ciclo do Ensino Básico: uma perspectiva de interdisciplinaridade*. [publicado em

<http://www.casadaleitura.org/>

SANCHES, I. (2005) Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

SIM-SIM, Inês (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.

SIM-SIM, Inês (com colaboração de C. Duarte e M. Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM, I., DUARTE, I., FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

STAKE, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7 (2), 5-8.

VALADARES, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA.

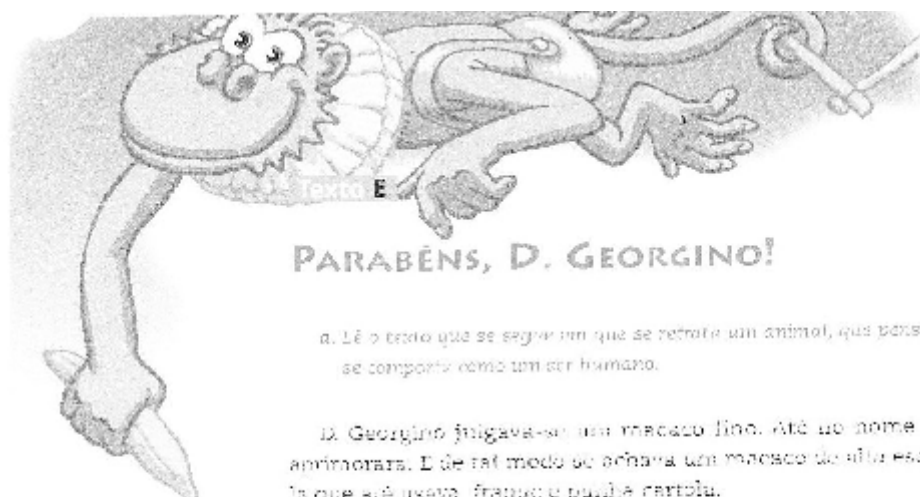
Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto – *Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário*.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – *Reorganização Curricular do Ensino Básico*.

ANEXOS



PARABÊNS, D. GEORGINO!

a. Lê o texto que se segue em que se retrata um animal, que pensa e se comporta como um ser humano.

12. Georgino julgava-se um macaco fino. Até no nome se animorara. E de tal modo se achava um macaco de alta escola que até usava fraque e punha cartola.

Sonhava ser gente, ter um cargo importante, fazer o nome de a tologia nos jornais. O que ele não queria era ser um macaco como os demais.

13. D. Georgino, macaco fino, ambicionava ser director de jornal, mas escrevia mal, desejava ser actor, mas só fazia cartolas que eram um horror, chegou a apostar em ser general, mas até nisso se saiu mal.

Não lhe falassem em ser camponês ou operário, professor ou escrivão. O que ele queria era um cargo elevado, donde pudesse olhar para os outros como se estes fossem empoleirados. Foi mesmo um macaco fino, este D. Georgino!

14. Para conseguir o que pretendia não olhava, à toa, saltava por cima de tudo e todos com piruetas de acrobacia, única habilidade que lhe era natural. Macaco que não salta nem pula, não é verdadeiramente um animal...

Só que os anos iam passando e a realeza nunca mais chegava. D. Georgino estava cada vez mais fino. Mas agora era fino de fome. Resolveu então trabalhar no que sabia. Era o mais razoável.

E quando ele menos esperava chegou o grande dia. O dia em que D. Georgino teve, finalmente, o seu nome e sobrenome no jornal. Já não usava fraque nem cartola, mas trabalhava no circo em artes de graça. Assim, valia a pena.

Parabéns, D. Georgino!

Luís de Barros, O Livro da Para-Parafraza, ed. A G. 1985



1. Esta é a história de um macaco que desejava ser gente. Mas não uma pessoa qualquer.

1.1. Que tipo de pessoa queria ele ser?

1.2. Na sua opinião, que actividades melhor lhe permitiriam alcançar o seu objectivo?

1.3. Este sonho revela um traço do seu carácter. Indica-o.

2. O macaco desprezava algumas profissões. Indica-as.

3. *“O que ele queria era um cargo elevado, donde pudesse olhar para os outros como se estivesse empoleirado.”* (linhas 12-13)

Nesta frase, a palavra *elevado* significado:

- ☐ importante;
- ☐ alto;
- ☐ levantado.

4. *“Para conseguir o que pretendia não olhava a meios. Saltava por cima de tudo e todos (...).”* (linhas 15-16)

Quando se diz que uma pessoa “não olha a meios” para obter algo, isso significa:

- ☐ que a pessoa fica cega;
- ☐ que gasta muito dinheiro
- ☐ que faz toda a espécie de tropelias para alcançar o que quer.

5. Faz o retrato psicológico do macaco, considerando todas as respostas que deste anteriormente.

6. No final, D. Georgino conseguiu concretizar, em parte, o seu sonho. Diz como.

Nível de compreensão	Tipo de actividade	Questões
Apreensão das ideias veiculadas pelo texto	Compreensão de informação explícita no texto (compreensão literal)	1.1. 1.2. 2. 6.
	Construção de inferências	1.3. 3. 4. 5.
Identificação das ideias principais do texto	Compreensão de informação explícita no texto (compreensão literal)	1.1. 1.2. 6.
	Construção de inferências	3. 4. 5.
Identificação da estrutura característica do texto	Situação inicial (caracterização da personagem principal)	1.3. 5.
	Complicação	1.1. 1.2.
	Resolução	6.

UMA BRUXINHA DIFERENTE



Uma vez no reino das bruxas deu-se um acontecimento extraordinário: nasceu uma bruxinha, radiosa, como o sol – o que foi considerado de muito mau agouro. Que fazia aquele sorriso emoldurado por cachos de caracóis, entre vapores peçonhentos?! - perguntavam, desconfiadas, as bruxas velhas, fungando maus pressentimentos à distância. E as suspeitas confirmaram-se. A bruxinha não mostrava nenhuma das aptidões requeridas por aquele mundo de trevas, árvores mortas e aves agoirentas.

Volta não vira, escapulia-se na sua vassourinha, faltava às aulas de bruxaria e ria do mau-humor das mestres – a quem as suas gargalhadas, tilintantes, arrepiavam como guinchos de portas ferrugentas. Pior. Libertava os sapos e as cobras destinadas aos caldeirões dos malefícios. E como se isso não bastasse para acender remos e achaques das bruxas todo o dia dançava e cantava como se um pássaro – borboleta ali tivesse, magicamente, surgido. Não, o seu reino não era aquele. E numa noite em que uma revoada de bruxas ia sair para o mundo dos homens a semear maldades, a bruxinha decidiu abandonar aqueles lugares insalubres e atreitos a constipações. Cautelosa e à distância, seguiu-as para aprender o caminho. Mas não foi fácil. As bruxas por onde passavam deixavam tudo num breu de tempestade, porque apagavam a luz das estrelas só com o fraldejar das suas capas, sinistras. E a bruxinha tinha que esperar que elas se afastassem enfronhadas nas suas maldades, para voltar a acender-lhes o lume com a rama da sua vassourinha. E tanto se atrasou nesse trabalho que a determinada altura as perdeu de vista. Deixá-lo! Não tinha importância. O importante era ter saído, de uma vez para sempre, daquele mundo charquento. Cansada – a aventura e as emoções também cansam – resolveu dormir um sono e depois se veria.

1. A acção decorre “no reino das bruxas”. Procura, ao longo do texto, as expressões que caracterizam este reino e transcreve-as.

2. Indica o que aconteceu de tão extraordinário neste reino.

3. Explica os sentimentos que esse acontecimento provocou nas bruxas velhas.

3.1. Justifica a tua resposta.

4. A bruxinha era vista como diferente.

4.1. O que tinha ela de diferente?

4.2. Utiliza expressões do texto para justificar as diferenças que encontraste.

5. Que decisão tomou a bruxinha?

6. Conta, por palavras tuas, como a pôs em prática.

Nível de compreensão	Tipo de actividade	Questões
Apreensão das ideias veiculadas pelo texto	Compreensão de informação explícita no texto (compreensão literal)	1, 2, 5, 6
	Construção de inferências	3, 3.1, 4.1, 4.2
Identificação das ideias principais do texto	Compreensão de informação explícita no texto (compreensão literal)	1, 2, 4.1, 4.2, 5, 6
Identificação da estrutura característica do texto	Situação inicial (caracterização do espaço) (caracterização da personagem)	1 4.1, 4.2
	Complicação	2, 3, 3.1
	Resolução	5, 6

Questionário

Este questionário destina-se a alunos do 5º Ano de Escolaridade.

Com este questionário, pretende-se conhecer os teus hábitos de leitura e as dificuldades que sentes na compreensão dos textos que lêes. Deseja-se também saber que actividades te motivam mais para a leitura na aula de Língua Portuguesa.

Responde com clareza e escreve com letra legível.

Ao longo do questionário, serão dadas todas as instruções de que necessitas para responderes às perguntas que dele fazem parte. Por isso, antes de responderes às perguntas, lê cuidadosamente as instruções que te são dadas.

Este questionário é anónimo. Por isso, não deves escrever o teu nome em lado nenhum.

Parte I – A tua identificação

1. **Sexo:** Masculino ☐

Feminino ☐

2. **Idade:** _____ anos

3. **Nacionalidade:** _____

4. **Já viveste em algum país estrangeiro?**

Sim ☐

Não ☐

4.1. **Se sim, qual o país e por quanto tempo viveste lá?**

5. Indica o grau de instrução do teu pai, assinalando com uma cruz a opção adequada.

4º Ano ☐

6º Ano ☐

9º Ano ☐

12º Ano ☐

Licenciatura ☐

Outras situações ☐

Quais? _____

6. Indica o grau de instrução da tua mãe, assinalando com uma cruz a opção adequada.

4º Ano ☐

6º Ano ☐

9º Ano ☐

12º Ano ☐

Licenciatura ☐

Outras situações ☐

Quais? _____

7. Qual a profissão do teu pai? _____

8. Qual a profissão da tua mãe? _____

Parte 2 – Eu e a leitura

9. Gostas de ler?

Sim ☐

Não ☐

9.1. Justifica a tua resposta.

10. Costumas ler?

Sim ☐

Não ☐

10.1. Justifica a tua resposta.

11. Que género de livros gostas de ler?

12. Quando é que costumavas ler?

De manhã ☐

Durante a tarde ☐

À noite ☐

13. Assinala com um X a frequência com que lês.

Todos os dias ☐

Várias vezes por semana ☐

Uma vez por semana ☐

Uma vez por mês ☐

Raramente ☐

14. Onde é que tu costumás ler?

15. O que te pode motivar para a leitura de um livro?

Parte 3 – Eu e a leitura na escola

16. Costumas perceber os textos que lês?

Sim ☐ Não ☐

16.1. Justifica a tua resposta.

17. Indica o que te ajuda a compreender melhor um texto.

[Assinala com X todas as opções que se aplicarem ao teu caso.]

- ☺ Ler o texto com muita atenção ☐
- ☺ Rer o texto sempre que necessário ☐
- ☺ Sublinhar as passagens mais importantes do texto ☐
- ☺ Tomar notas sobre o texto ☐
- ☺ Resumir o texto para ti mesmo ☐
- ☺ Fazer perguntas a ti próprio sobre o texto lido ☐

18. Indica as actividades de leitura realizadas na escola que te ajudam a compreender melhor os textos escritos.

19. Propõe outras actividades que, na tua opinião, te podem ajudar a compreender melhor o que lês.

Obrigada pela tua colaboração!

Questionário

Com este questionário, queremos conhecer a tua opinião sobre o trabalho que realizaste durante o estudo da obra “Trisavó de pistola à cinta”.

Ao longo do questionário, serão dadas todas as instruções de que necessitas para responderes às perguntas que dele fazem parte. Por isso, antes de responderes, lê cuidadosamente essas instruções.

Este questionário é anónimo. Por isso, não deves escrever o teu nome em lado nenhum.

1. Compreendeste a obra “Trisavó de pistola à cinta”?

Sim ☐ Não ☐

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Das actividades realizadas durante o estudo desta obra, quais te ajudaram mais a compreendê-la?

[Assinala com X todas as opções que se aplicarem ao teu caso.]

- | | |
|--|--------------------------|
| ☺ Ler o texto com muita atenção | <input type="checkbox"/> |
| ☺ Rer o texto sempre que necessário | <input type="checkbox"/> |
| ☺ Sublinhar as passagens mais importantes do texto | <input type="checkbox"/> |
| ☺ Tomar notas sobre o texto | <input type="checkbox"/> |
| ☺ Resumir o texto para ti mesmo | <input type="checkbox"/> |
| ☺ Fazer perguntas a ti próprio sobre o texto lido | <input type="checkbox"/> |
| ☺ Outros | <input type="checkbox"/> |

Quais?

2.1. Justifica a tua resposta.

3. Das actividades realizadas durante o estudo desta obra, quais as que não fazes habitualmente quando estudas uma obra?

[Assinala com X todas as opções que se aplicarem ao teu caso.]

- ☺ Ler o texto com muita atenção ☐
- ☺ Rer o texto sempre que necessário ☐
- ☺ Sublinhar as passagens mais importantes do texto ☐
- ☺ Tomar notas sobre o texto ☐
- ☺ Resumir o texto para ti mesmo ☐
- ☺ Fazer perguntas a ti próprio sobre o texto lido ☐
- ☺ Outros ☐

Quais?

4. Das actividades realizadas durante o estudo desta obra, quais te agradaram mais?

4.1. Justifica a tua resposta.

4.2. Pensas que essas actividades também te ajudaram a compreender melhor a obra?

4.3. Justifica a tua resposta.

5. Propõe outras actividades divertidas que, na tua opinião, te podem ajudar a compreender melhor o que lês.

Obrigada pela tua colaboração

Fase 1 – Pré-leitura

Sessão 1

- i) Apresentação de uma imagem alusiva ao conto a estudar
- ii) Brainstorming a partir da imagem
- iii) Diálogo com os alunos sobre as suas expectativas em relação ao conto a estudar
- iv) Registo das previsões usando uma forma de expressão escolhida por cada grupo
- v) Apresentação do projecto a desenvolver em torno da história e constituição dos grupos de trabalho

Fase 2 – Leitura

Sessão 2

- i) Apresentação da Parte 1 da narrativa (a partir da gravação da leitura em voz alta feita por uma menina do Grupo 1)
- ii) Diálogo com os alunos sobre o excerto lido
 - breve referência à situação inicial da história
 - categorização das personagens (da actualidade, da história antiga ou apenas referidas)
- iii) Figuras alusivas às personagens com balões relativos às suas características

Sessão 3

- i) Apresentação da Parte II da narrativa (feita pelo Grupo 3, ao seu gosto, com o apoio da professora)
- ii) Diálogo com os alunos sobre o excerto lido
 - acontecimentos deste momento da história
 - identificação do plano da história a que ele pertence
- iii) Reflexão sobre o trabalho a fazer no projecto em curso

Sessão 4

- i) Apresentação da Parte III da narrativa (feita por um aluno, ao seu gosto, com o apoio da professora)
- ii) Diálogo com os alunos sobre o excerto lido (centrado na personagem Tio Gonçalo)
- iii) Figura alusiva ao Tio Gonçalo (com balões a representar toda a informação que lhe diz respeito)

Sessão 5

- i) Apresentação das Partes IV e V da narrativa (feita pelo Grupo 4, ao seu gosto, com o apoio da professora)
- ii) Diálogo com os alunos sobre o excerto lido centrado
 - nos acontecimentos
 - na identificação do plano da história a que estas partes pertencem
- iii) Esquema alusivo à investigação do Tio Gonçalo

Sessão 6

- i) Apresentação da Parte VI da narrativa (feita pelo Grupo 2, ao seu gosto, com o apoio da professora)
- ii) Diálogo com os alunos sobre o excerto lido centrado
 - Na versão real da história da trisavó
 - Na identificação do plano da história a que esta parte pertence
 - Na comparação com a verdadeira história

Sessão 7

- i) Apresentação da Parte VII da narrativa (feita pelo Grupo 5, ao seu gosto, com o apoio da professora)
- ii) Diálogo com os alunos sobre o excerto lido centrado no desfecho da história da família

Fase 3 – Pós-leitura – 1 sessão

Apresentação do trabalho realizado na Área de Projecto: bandas desenhadas alusivas aos vários aspectos da história, elaboradas pelos alunos com o apoio da professora:

Grupo 1 – História antiga fantasiada

Grupo 2 – História antiga real

Grupo 3 – História da actualidade (1º momento)

Grupo 4 – História da actualidade (2º momento)

Grupo 5 – Fim alternativo